

Aino Jokinen  
Viivi Kela

# SEKSUAALIKASVATUSTA OPPILAIDEN EHDOILLA

Oppilaiden käsityksiä ja toiveita kartoittavalla  
design-tutkimuksella kohti mielekästä seksuaalikasvatusta

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta  
Pro gradu -tutkielma  
Joulukuu 2019

# TIIVISTELMÄ

Aino Jokinen & Viivi Kela: Seksuaalikasvatusta oppilaiden ehdoilla  
Pro gradu -tutkielma  
Tampereen yliopisto  
Luokanopettaja, Kasvatustieteiden koulutus  
Joulukuu 2019

---

Tämä tutkimus käsitteli alakoulun seksuaalikasvatusta oppilaiden näkökulmasta. Tutkimuksen avulla pyrittiin selvittämään oppilaiden käsityksiä ja toiveita siitä, millaista seksuaalikasvatusta he toivoisivat koulussa toteutettavaksi. Aihetta tarkasteltiin kolmen tutkimuskysymyksen kautta: Millaisia ajatuksia oppilaat liittävät seksuaalisuuteen, sukupuoliin ja seksuaalikasvatukseen tutkimusprosessin alussa? Millaista seksuaalikasvatusta 5. luokan oppilaat toivovat saavansa: mitä aiheita halutaan käsiteltäväksi ja miten? Millaisena tutkimusluokan oppilaat kokivat tutkimuksen toiminnallisen vaiheen?

Tutkimus toteutettiin design-tutkimuksena siten, että lopullisia tutkimussyklejä muodostui kuusi. Aluksi luotiin esiyymmärrystä tutkittavasta aiheesta sekä kehitettiin kyselylomake. Kyselylomakkeen testaamisen jälkeen sen avulla kerättiin oppilailta aineistoa, jonka pohjalta oppikokonaisuus luotiin. Oppikokonaisuutta testattiin ja siitä kerättiin palautetta, minkä jälkeen sitä kehitettiin ja viimeisteltiin. Lopulta design-tutkimus sekä oppikokonaisuus esiteltiin.

Tutkimukseen osallistui 18 oppilasta. He olivat 5. luokalla, kun heiltä kerättiin keväällä 2019 kyselylomakkeen avulla tietoa siitä, millaista seksuaalikasvatusta he kokivat tarvitsevansa ja haluavansa. Aineiston sekä teoreettisen ymmärryksen perusteella tutkijat kehittivät seksuaalikasvatuksen oppikokonaisuuden, joka toteutettiin oppilaiden ollessa 6. luokalla syksyllä 2019.

Tutkimuksessa syntyi design-tutkimukselle tyypillisesti useita tuloksia eri syklien myötä. Alun kyselylomakkeella saatiin tietoa oppilaiden toiveista koskien seksuaalikasvatusta, ja oppikokonaisuuden palautteet puolestaan kertoivat, miten sitä tulisi kehittää edelleen. Tutkimustulosten perusteella tutkijat esittivät kuusi elementtiä, joita he suosittelevat seksuaalikasvatuksen toteutukseen: oppilaiden tiedon tarpeen kartoittaminen, oppilaiden kokemusmaailman huomioiminen, anonyymit kysymykset sekä toiminnalliset osuudet, yhteisopettajuus, tasa-arvo- ja seksuaalikasvatussuunnitelmat sekä WHO:n seksuaalikasvatustaulukko.

Avainsanat: design-tutkimus, seksuaalisuus, seksuaalikasvatus, alakoulu, opetus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO .....</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>SEKSUAALIKASVATUS SUOMALAISEN PERUSKOULUN KONTEKSTISSA .....</b>	<b>6</b>
2.1	SEKSUAALISUUDEN KÄSITTEEN MONINAISUUS .....	6
2.2	SEKSUAALISUUDEN KEHITTYMINEN .....	11
2.3	SEKSUAALIKASVATUS.....	16
2.3.1	<i>Lapsen oikeus seksuaalikasvatukseen .....</i>	<i>18</i>
2.3.2	<i>Kokonaisvaltainen seksuaalikasvatus Maailman terveysjärjestön määrittelemänä 20</i>	
2.3.3	<i>Suuntaviivoja seksuaalikasvatuksen opetukseen alakoulussa.....</i>	<i>27</i>
2.4	TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	31
<b>3</b>	<b>TUTKIMUKSEN METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT JA TOTEUTUS .....</b>	<b>33</b>
3.1	KASVATUSTIETEELLINEN DESIGN-TUTKIMUS .....	33
3.1.1	<i>Tavoitteena innovatiivinen interventio .....</i>	<i>36</i>
3.1.2	<i>Syklinen ja iteratiivinen luonne.....</i>	<i>39</i>
3.2	TUTKIMUKSEN DESIGN-SYKLIT .....	44
3.3	KYSELYLOMAKEAINEISTON KERÄÄMINEN JA ANALYYSI .....	47
3.3.1	<i>Kyselylomake aineistonkeruumenetelmänä .....</i>	<i>48</i>
3.3.2	<i>Aineistonkeruun toteutus .....</i>	<i>50</i>
3.3.3	<i>Kyselylomakeaineiston analyysi .....</i>	<i>52</i>
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSTULOKSET DESIGN-SYKLEITTÄIN.....</b>	<b>60</b>
4.1	OPPILAIEN TOIVEET JA OPPIKOKONAISUUDEN LUOMINEN .....	60
4.1.1	<i>Oppilaiden käsitykset ja toiveet tutkimustuloksissa .....</i>	<i>61</i>
4.1.2	<i>Oppikokonaisuuden luominen oppilaiden toiveiden pohjalta.....</i>	<i>67</i>
4.2	OPPILAILTA SAATU PALAUTE JA OPPIKOKONAISUUDEN KEHITTÄMINEN .....	73
4.2.1	<i>Oppikokonaisuuden testaamisen yhteydessä saatu palaute oppilailta .....</i>	<i>74</i>
4.2.2	<i>Oppikokonaisuuden kehittäminen havaintojen ja palautteen pohjalta .....</i>	<i>80</i>
4.3	OPPIKOKONAISUUDEN VIIMEISTELY .....	82
4.3.1	<i>Viimeiset muutokset oppikokonaisuuteen .....</i>	<i>83</i>
4.3.2	<i>Seksuaalikasvatuksen design-projektin esittely.....</i>	<i>85</i>
<b>5</b>	<b>JOHTOPÄÄTÖKSET JA TUTKIMUKSEN ARVIOINTI .....</b>	<b>87</b>
5.1	SUOSITUKSET SEKSUAALIKASVATUKSEN TOTEUTUKSEEN .....	87
5.2	TUTKIMUKSEN EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS .....	92
<b>6</b>	<b>LÄHTEET.....</b>	<b>97</b>
	<b>Liite 1</b>	
	<b>Liite 2</b>	
	<b>Liite 3</b>	
	<b>Liite 4</b>	
	<b>Liite 5</b>	
	<b>Liite 6</b>	

# 1 JOHDANTO

Perusopetuksen tehtävänä on tarjota kaikille lapsille mahdollisuus turvalliseen kasvuun ja kehitykseen oppimisympäristössä, jossa toimintaa ohjaavat tasa-arvon, yhdenvertaisuuden ja suvaitsevaisuuden arvot. Perusopetus valmista lapsia ja nuoria elämää varten, kehittää heidän minäkuvaansa sekä tukee identiteetin kehittymistä. (Opetushallitus 2014, 14–16.) Näihin tärkeisiin tavoitteisiin voidaan osaltaan pyrkiä vastaamaan kouluissa toteutettavan seksuaalikasvatuksen avulla (WHO 2019, 19). Seksuaalikasvatuksen laajan määritelmän mukaan sen tarkoituksena on seksuaalisuuden fyysisiin, vuorovaikutteisiin, sosiaalisiin, emotionaalisiin sekä kognitiivisiin näkökohtiin liittyvien asioiden oppiminen. Seksuaalikasvatuksen avulla pyritään paitsi vähentämään tietämättömyyttä, myös tukemaan ja turvaamaan lapsen ja nuoren seksuaalista kehitystä. Seksuaalikasvatuksen tarkoituksena on välittää tietojen ja taitojen seksuaalisuuteen liittyviä positiivisia arvoja, joiden avulla lapsi tai nuori oppii vähitellen ymmärtämään omaa seksuaalisuuttaan sekä nauttimaan siitä. (WHO 2010, 19.) Seksuaalisuus on jokaisessa läsnä jo lapsuudessa kiinteänä osana hyvinvointia ja henkistä kehitystä ja parhaimmillaan se toimii ihmisen eri elämänvaiheissa sisäisenä voimavarana ilon ja nautinnon lähteenä (Laru, Riihonen & Cacciatore 2016, 114).

Seksuaalikasvatuksen merkitys näyttäytyy erilaisena ihmisen eri kehitysvaiheissa, mutta sen rooli nähdään erityisen merkitykselliseksi juuri lasten ja nuorten kohdalla, sillä puolueettoman tiedon avulla vastuullisten valintojen tekeminen on tulevaisuudessa mahdollista (WHO 2010, 3). Seksuaalikasvatuksella voidaan vahvistaa paitsi positiivista suhtautumista seksuaalisuuteen, myös suvaitsevaa ja ymmärtävää asennetta muita kohtaan tietoa ja tietoisuutta lisäten (WHO 2010, 3). Kokonaisvaltaisen seksuaalikasvatuksen avulla voidaan pyrkiä kohti yhdenvertaisempaa ja tasa-arvoisempaa yhteiskuntaa, jossa sen jokainen jäsen saa toteuttaa omanlaista seksuaalisuuttaan muita kunnioittaen sekä joutumatta pelkäämään syrjintää tai väkivaltaa (Vilkkä 2010, 142). Seksuaalikasvatus on myös määritelty jokaisen oikeudeksi osana seksuaalioikeuksien julistusta (IPPF 2008,

vii). Näin seksuaalikasvatus koskettaa jokaista lasten ja nuorten kanssa toimivaa: heistä jokainen on velvoitettu tarjoamaan tietoa seksuaalisuudesta lasten ja nuorten ikä- ja kehitystaso huomioiden.

Huolimatta siitä, että seksuaalikasvatuksen tulisi yleisen käsityksen mukaan alkaa jo lapsen syntymästä (WHO 2010, 11), on kouluissa toteutettavan seksuaalikasvatuksen paikka etenkin alakoulussa jäsentymätön, eikä sille ole määritelty opetussuunnitelmassa tarkkoja sisältöjä tai tavoitteita. Suomalaisen peruskoulun kontekstissa myös seksuaalikasvatusta koskeva tutkimus on keskittynyt pääasiassa yläkouluun, jossa seksuaalikasvatusta toteutetaan osana terveystiedon oppiainetta ja sisältöalueet on määritelty tarkemmin (esim. Kontula 1997; Kontula & Meriläinen 2007; Halonen, Reyes & Kontula 2014). Kansainvälinen tutkimus tukee kuitenkin käsitystä siitä, että tietoa seksuaalisuudesta ja sukupuolesta tulisi tarjota monipuolisesti alakouluikäisillekin lapsille, mikäli pyritään edistämään seksuaaliterveyttä ja kannustamaan vastuullisiin valintoihin (Milton 2003, 245–246; Hilton 2003, 41; Hilton 2007, 172–173; Verdure, Rouquette, Delori, Aspee & Fanello 2010, 219). Koulujen seksuaalikasvatusta tulisi myös kehittää vastaamaan paremmin lasten ja nuorten tarpeisiin. Usein lähestymistapa voi olla riskeihin ja ongelmiin keskittyvä, vaikka lapset ja nuoret tarvitsisivat juuri omaan kokemusmaailmaansa kytkeytyvää, kiinnostavaa tietoa seksuaalisuudesta pelottelun ja saarnaamisen sijaan (WHO 2010, 8–10).

Näistä lähtökohdista tässä tutkimuksessa pyritään hahmottamaan suunta- viivoja alakouluissa tapahtuvalle seksuaalikasvatukselle kartoittamalla tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden seksuaalikasvatukseen liittyviä käsityksiä ja toiveita. Tutkimus toteutetaan design-tutkimuksena, jossa tarkoituksena on iteratiivisesti syklien mukaan edeten luoda uutta ratkaisua oppimiseen liittyvään ongelmaan (Nieveen & Folmer 2013, 160), eli uudenlaista oppikokonaisuutta seksuaalikasvatukseen. Oppilaiden omat toiveet halutaan tutkimuksessa nostaa merkitykselliseen, oppikokonaisuuden luomista ja kehittämistä ohjaavaan asemaan, sillä juuri heillä nähdään olevan tärkeää tietoa tämän päivän lapsuudesta ja seksuaalisuudesta osana heidän kokemusmaailmaansa (Karlsson 2010, 125). Tällä tutkimuksella pyritään lisäämään tietoa alakoulussa tapahtuvasta seksuaalikasvatuksesta ja sen merkityksestä sekä tarjoamaan tukea sen toteuttamiseen tavalla, joka vastaisi mahdollisimman hyvin oppilaiden tarpeisiin.

## 2 SEKSUAALIKASVATUS SUOMALAISEN PERUSKOULUN KONTEKSTISSA

Seksuaalisuus on jokaisen ihmisen elämään ja kaikkiin sen vaiheisiin kytkeytyvä osa ihmisyyttä (Cacciatore 2006, 205). Seksuaalisuuden nähdään olevan tekemisen sijaan olemista ja se käsittää laajalti seksuaaliseen kehitykseen ja sukupuolisuuteen liittyvät kokemukset ja asiat. Vaikka seksuaalisuus on läsnä jokaisessa elämän vaiheessa vauvaiästä alkaen, on se luonteeltaan erilaista lapsuudessa, nuoruudessa ja aikuisuudessa. Seksuaalisuus ja sen kehitys ovat alituisesti läsnä lapsen kasvussa, joten myös jokainen kasvattaja on seksuaalikasvattaja, eikä seksuaalikasvatusta täten voida erottaa erilliseksi muusta kasvatuksesta. (Cacciatore 2006, 205–206.) Tässä luvussa perehdytään tämän seksuaalikasvatusta käsittelevän tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja määritellään tutkimuksen viitekehyksen kannalta oleellisia käsitteitä. Aluksi pyritään tuomaan ilmi seksuaalisuuden moniulotteisen käsitteen rajaamista sekä seksuaalisuuden kehittymistä tämän tutkimuksen kontekstin ja tavoitteiden asettamien tarpeiden ja vaatimusten rajoissa. Yleisen seksuaalisuutta käsittelevät teoriaosuuden jälkeen avataan seksuaalikasvatuksen käsitettä niin, että edetään kohti juuri alakoulussa tapahtuvaa seksuaalikasvatusta peilaten sitä valittuihin säädöksiin ja määräyksiin. Lopuksi esitellään tälle tutkimukselle asetetut, teoreettiseen viitekehykseen pohjautuvat tavoitteet sekä tutkimuskysymykset.

### *2.1 Seksuaalisuuden käsitteen moninaisuus*

Seksuaalisuus on kattava käsite, joka sisältää useita ulottuvuuksia, ja jota voidaan määritellä monin eri tavoin (Bildjuschkin & Ruuhilahti 2008, 11). Vaikka seksuaalikasvatuksen ammattilaiset ympäri maata ovat yhtä mieltä siitä, että seksuaalisuus käsitteenä kattaa sisälleen paljon muutakin kuin pelkän yhdynnän

(World Health Organization eli WHO 2010, 10), tällainen ajattelutapa ei vallitse vielä kaikkialla. Joissain kulttuureissa ja tilanteissa ajatellaan edelleen seksuaalisuuden olevan käsitteenä hyvin seksikeskeinen (Novitsky 2016, 143). Seksuaalisuus-käsitteen laajuuden vuoksi yksiselitteinen määrittely voidaan kokea lähes mahdottomaksi. Koska käsitteen kokonaisvaltainen avaaminen on epärealistinen tavoite (Bildjuschkin & Ruuhilahti 2008, 15), pyritään tässä luvussa kartoittamaan tutkimuksen viitekehyksen ja tavoitteiden kannalta olennaisimpia näkökulmia.

Seksuaalisuus on jokaisen ihmisen elämäänsä kytkeytyvä osa-alue, joka kulkee tämän mukana aina syntymästä kuolemaan saakka (Cacciatore 2006, 205; Bildjuschkin & Ruuhilahti 2008, 11; Vilkkä 2010, 131; WHO 2010, 16). Elinvuosiensa aikana ihminen kehittyy ja kokee suuriakin muutoksia, joiden rinnalla myös oma seksuaalisuus muovautuu aina uudelleenlaiseksi (Bildjuschkin & Ruuhilahti 2008, 10). Jokainen ihminen kokee seksuaalisuuden ja sen eri vaiheet omalla, yksilöllisellä tavallaan (Ilmonen & Korhonen 2016, 110), mikä lienee yksi syy siihen, miksi seksuaalisuuden käsitteeseen kytkeytyy paljon erilaisia osa-alueita. Ihmiset voivat kohdata elämänsä aikana hyvin erilaisia kokemuksia, ihmisiä, ajatuksia ja tilanteita, jotka voivat vaikuttaa heidän seksuaalisuutensa kehittymiseen eri tavoin.

Käsitteenä seksuaalisuutta on pyritty määrittelemään usein eri keinoin, mutta yksi tämän tutkimuksen kannalta merkityksellisimmistä määritelmistä on Maailman terveysjärjestön eli WHO:n (2010, 16) esittämä selvitys kyseisestä käsitteestä:

”Seksuaalisuus on keskeinen osa ihmisyyttä kaikissa elämän vaiheissa, ja se käsittää sukupuolen, sukupuoli-identiteetin ja sukupuoliroolit, seksuaalisen suuntautumisen, erotiikan, mielihyvän, sukupuolisuhteet ja lisääntymisen.” (WHO 2010, 16)

Tämä tapa määritellä seksuaalisuutta huomioi perusteellisesti eri osa-alueet, sillä se kattaa fyysiset, psyykkiset ja sosiaaliset näkökulmat. Käsitteen ymmärretään tarkoittavan paljon muutakin kuin sukupuoliyhdyntää ja lisääntymistä (WHO 2010, 16). Seksuaalisuutta käsitellessä ja määritellessä on tarpeen ymmärtää, että se pitää sisällään sekä biologisia että tunnepuolen tekijöitä (Ilmonen & Korhonen 2016, 110). Samalla, kun ihmisen seksuaalisuus voi tarkoittaa nautintoa tai seksuaalisen identiteetin vahvistumista (Ilmonen & Korhonen 2016,

110), se viittaa myös sukupuolitoimintaan ja sukupuolielimiin (Cacciatore 2006, 206).

Seksuaalisuus ei siis näin ollen ole vain fyysisiä ominaisuuksia tai konkreettisia tekoja, vaan WHO:n (2010, 16) määritelmän mukaan se merkitsee muutakin kuin käyttäytymistä. Ihmissuhteiden avulla ja niiden kautta voidaan tuoda esille omaa seksuaalisuutta, mutta se voi ilmetä ihmisessä myös esimerkiksi erilaisina aatteina, käsityksinä tai mielipiteinä (Ilmonen & Korhonen 2016, 110). Seksuaalisuuden voidaan siten ajatella olevan osa jokapäiväistä toimintaa ja ajatuksia – tiedostaen ja tiedostamatta. Vaikka seksuaalisuus sen eri muodoissa on pysyvä osa jokaista yksilöä (Bildjuschkin & Ruuhilahti 2008, 10), ihmiset voivat kokea sen yksilöllisesti hyvin eri tavoin (Ilmonen & Korhonen 2016, 110). Seksuaalisuuden muoto vaihtelee myös eri elämänvaiheissa, sillä se ilmenee esimerkiksi lapsilla täysin eri tavalla kuin aikuisilla (Cacciatore 2006, 206). Tästä huolimatta seksuaalisuus voidaan Cacciatoren (2006, 205) mukaan kaikissa ihmisen elämänvaiheissa ymmärtää voimavarana, jonka avulla pyritään saavuttamaan läheisyyttä, turvallisuutta ja hyvää oloa.

Seksuaalisuuden käsitteellisen moninaisuuden vuoksi tässä tutkimuksessa koettiin tarkoituksenmukaiseksi käsitellä Bildjuschkinin ja Ruuhilahden (2008, 12–13) luomaa yhdeksänosaista jaottelua seksuaalisuuden eri ulottuvuuksista, johon kuuluvat 1) eettinen, 2) psyykkinen, 3) kognitiivinen, 4) sosiaalinen, 5) biologinen, 6) fyysinen, 7) anatominen, 8) henkinen ja 9) kulttuurinen ulottuvuus. Tämän jaottelun koettiin selkeyttävän seksuaalisuuden määrittelyä sekä helpottavan eri osa-alueiden moninaista huomiointia tutkimuksessa kehiteltävää seksuaalikasvatuksen oppikokonaisuutta suunniteltaessa.

Seksuaalisuuden eettiseen näkökulmaan lukeutuvat Bildjuschkinin ja Ruuhilahden (2008, 12) mukaan esimerkiksi ihmisen arvopohja, kuten uskonnollisuus, sekä tasa-arvo. Puolestaan tunteisiin, ajatuksiin ja identiteettiin kytkeytyvät aiheet on nimetty osaksi psyykkistä ulottuvuutta. Kolmas ulottuvuus eli seksuaalisuuden kognitiivinen puoli kattaa nimensä mukaisesti ihmisen muistiin ja tiedon eri osa-alueisiin kytkeytyvät tekijät. Myös ihmisten välisen vuorovaikutuksen on esitetty olevan osa seksuaalisuutta sen sosiaalisessa ulottuvuudessa – siihen lukeutuvat muun muassa ihmissuhteet eri elämänvaiheissa sekä vuorovaikutuksen eri muodot, kuten väkivalta. (Bildjuschkin & Ruuhilahti 2008, 12.)



Kuten edellä on käynyt ilmi, seksuaalisuuteen liittyvät vahvasti myös ihmisen keho sekä sen eri osa-alueet. Bildjuschkin ja Ruuhilahti (2008, 12) ovat nimenneet biologisen puolen yhdeksi seksuaalisuuden ulottuvuudeksi. Siihen kuuluu kaikki niin hormoneista ja hermostosta aina yhdyntään ja lisääntymiseen asti. Myös fyysisyys ja anatomisuus luetaan osaksi seksuaalisuutta ja ne kattavat alleen muun muassa kehollisuuden ja ulkonäön. Fyysisyyden rinnalle Bildjuschkin ja Ruuhilahti (2008, 12) ovat nostaneet myös henkisen ulottuvuuden merkityksen ja ovat ilmaisseet sen tarkoittavan esimerkiksi luottamusta, intiimiyttä ja läsnäoloa, joihin voi kytkeytyä vahvasti joku toinen ihminen. Yhdeksänneksi seksuaalisuutta käsitteleväksi näkökulmaksi Bildjuschkin ja Ruuhilahti (2008, 12) ovat esittäneet kulttuurisuuden, joka tarkoittaa muun muassa erilaisia toimintatapoja, lakeja ja säädöksiä. Seksuaalisuus on kehittynyt yhteiskunnallisten, historiallisten, sosiaalisten ja kulttuuristen tekijöiden vaikutuksessa (Lehtonen 2005, 63), minkä vuoksi kulttuurisuus voidaan ymmärtää merkitykselliseksi osaksi seksuaalisuuden käsitettä.

Edellä mainittuihin seksuaalisuuden ulottuvuuksiin (Bildjuschkin ja Ruuhilahti 2008) kytkeytyy keskeisesti myös sukupuolen käsite. Tutkijat kokivat sen tiiviin, mutta erillisen määrittelyn olevan merkityksellistä tässä tutkimuksessa, sillä se vaikutti oleellisesti oppikokonaisuuden suunnitteluun ja käytännön toteutukseen tutkijoiden pyrkiessä sukupuolitietoiseen lähestymistapaan, joka Jääskeläisen, Onwen-Human, Niittymäen, Pirttijärven, Lempisen sekä Kajanderin (2015, 18–19) mukaan korostaa oppilaan yksilöllisyyttä ja kaikkien oppilaiden tasa-arvoa. Tiedostamalla käsitteen laajuuden, kehittyy myös ymmärrys siitä, miten monimuotoisia ja erilaisia ihmisiä voi olla (Jääskeläinen ym. 2015, 13).

Seksuaalisuuden tavoin sukupuoli on käsitteellisesti hyvin monimuotoinen. On merkityksellistä tiedostaa, että se koostuu muistakin kuin biologisesta näkökulmasta, vaikka fyysiset ja biologiset tekijätkin ovat osa sitä (Saloheimo 2016, 148). Sukupuolen tulee Saloheimon (2016, 148) mukaan ymmärtää kattavan biologisuuden lisäksi myös mm. sosiaalinen ja kulttuurinen puoli sekä se, miten sukupuoli heijastuu näissä eri konteksteissa. Niin ikään Vilka (2010, 25) on esittänyt, että käsitettä voidaan määritellä myös koetun sukupuolen mukaan. Tähän sukupuolen määrittelyn näkökulmaan keskittyessä painotetaan yksilön henkilökohtaisia ajatuksia ja tuntemuksia siitä, millaiseksi hän itse kokee oman sugu-

puoli-identiteettinsä (Vilkkä 2010, 25). Tässä tutkimuksessa keskeiseen tieteelliseen kirjallisuuteen perehtymällä pyrittiin näin ollen huomioimaan sukupuolen moninaisuus ja olemaan rajoittamatta oppilaiden henkilökohtaisen sukupuolen ilmentämistä siten, että kiinnitettiin erityistä huomiota etenkin tutkijoiden omiin puhetapoihin ja tehtävänantoihin. Tutkijat tiedostivat, että he kasvattajina voivat merkittävästi vaikuttaa siihen, miten oppilaat identifioivat oman sukupuolensa (Vilkkä 2010, 132), minkä vuoksi he halusivat pyrkiä antamaan mahdollisuuksien mukaan tutkimukseen osallistuneille oppilaille avoimen, hyväksyvän ja tasa-arvoisen kuvan sukupuolen eri muodoista.

Vaikka tässä tutkimuksessa on edellä pyritty selvittämään ja rajaamaan seksuaalisuuden laajaa käsitettä tutkimuksen kannalta oleelliseksi koetuin tavoin, tulee seksuaalisuuteen kytkeytyviä teemoja tutkittaessa huomioida rajaamisen aiheuttamat mahdolliset eettiset vaikutukset. Seksuaalisuuden käsitteen määrittely ja siten myös rajaaminen samalla väistämättä myös ohjaavat ja säännöstelevät tutkijoiden toimintaa (Bildjuschkin & Ruuhilahti 2008, 15). Tämän vuoksi tässä seksuaalisuutta käsittelevässä luvussa pyrittiin avoimesti eri näkökulmat huomioiden avaamaan käsitettä samalla kuitenkin rajaten sitä tutkimuskontekstiin sopivaksi. Avoimella käsitteen selvittämisellä pyrittiin tukemaan tutkimuksen aukottomuutta sekä kehittämään tutkijoiden tietoisuutta mahdollisista omista ennakoasenteistaan ja -ajatuksistaan.

Seksuaalisuuden ja sukupuolen käsitteitä tarkasteltaessa ja määriteltäessä on tiedostettava myös niiden rakentuminen historiallisesti kulloisenkin kulttuurin mukaisesti (Lehtonen 2005, 63). Käsitykset seksuaalisuudesta ovat muuttuneet hurjasti muutamien kymmenienkin vuosien aikana, ja koska tässä tutkimuksessa haluttiin keskittyä nykyisen kouluissa toteutettavan seksuaalikasvatuksen tarkasteluun ja kehittämiseen, koettiin tärkeäksi keskittyä nykyisin tunnustettuihin määritelmiin, eikä niinkään näitä edeltäneisiin käsityksiin, vaikka myös niiden olemassaolo ja nykyisten määritelmien aikaan ja paikkaan kytkeytyvä luonne tiedostettiin. Tämä tutkimus nojaa vahvasti esimerkiksi nykyiseen käsitykseen siitä, että seksuaalisuudesta on tärkeää puhua avoimesti sen positiivinen voima huomioiden, kun taas ehkä aiemmin vallitsevana tapana on ollut keskittyä riskeihin muista puolista vaieten etenkin lasten ja nuorten seksuaalisuutta tarkasteltaessa (Lehtonen 2005, 63).

## 2.2 Seksuaalisuuden kehittyminen

Jokaisen yksilön seksuaalinen kehittyminen etenee omassa, ennakoimattomassa tahdissaan (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 18). Seksuaalisuuden kehittymistä lapsesta aikuisuuteen voidaan tarkastella Erja Korteniemi-Poikelan (kättilö, terveydenhoitaja) luoman ja yhteistyössä Raisa Cacciatoren (lastenpsykiatri) kanssa kehittämän Seksuaalisuuden portaat -mallin kautta (Korteniemi-Poikela & Cacciatore 1999; 2010; 2015; 2019). Tässä tutkimuksessa näitä seksuaalisuuden portaita pidettiin teoriataustan kannalta oleellisina, koska malli on kotimainen, yhdessä Väestöliiton ja Opetushallituksen kanssa kehitelty ja julkaistu, ja sitä sekä malliin perustuvaa opetusmateriaalia (Korteniemi-Poikela & Cacciatore 1999; 2015) suositellaan käytettäväksi kokonaisvaltaisen seksuaalikasvatuksen tukena niin kodeissa kuin kouluissakin.

Korteniemi-Poikelan sekä Cacciatoren (1999; 2010; 2015; 2019) kehittämän mallin ohella seksuaalisuuden kehittymistä tarkastellaan Sigmund Freudin (1971) viisiosaisen psykoseksuaalisen teoreettisen mallin kautta (Freud 1971, 90–152; Kronqvist & Pulkkinen 2007, 94, 149, 175). Freudin teoria valikoitui osaksi tutkimuksen teoreettista pohjustusta sen vuoksi, että sen on esitetty olevan ainoa seksuaalisuuden huomioiva kehitysteoria. Tämän psykoseksuaalisen teorian vaiheet ovat oraali-, anaali-, fallinen-, latenssi- sekä genitaalivaihe. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 94, 149, 175)

Tässä luvussa esitellään tiivistetysti seksuaalisuuden kehittymistä seksuaalisuuden portaiden mukaisesti edeten, keskittyen etenkin tutkimuksen kannalta oleelliseen ikä- ja kehitysvaiheeseen, eli 11–12-vuotiaisiin. Kuitenkin alempien kehitysportaiden on todettu vaikuttavan vahvasti myös myöhempään kehitykseen, minkä vuoksi seuraavaksi pyritään luomaan tiivis kuvaus jokaiseen portaan ja kehitysvaiheeseen. Lisäksi tiedostetaan, että saman ikäiset lapset ja nuoret voivat olla seksuaalisuuden kehityksen kannalta hyvin eri vaiheissa (Korteniemi-Poikela & Cacciatore 2019, 9), joten pelkän iän perusteella ei voida määrittellä yhtä tiettyä porrasta, jolla tutkimukseen osallistuneet mahdollisesti olisivat olleet tutkimusajankohtana.

Seksuaalisuuden portaat -mallin ajatuksena on, että seksuaalisuus kehittyy portaittain niin että tietyssä vaiheessa erilaiset seksuaalisuuteen liittyvät asiat ovat ajankohtaisia ja seuraavalle portaalle siirtyminen tapahtuu, kun on saanut

ensin kehittyä ja kypsyä turvallisesti kehitysvaiheelleen sopivalla portaalla (Korteniemi-Poikela & Cacciatore 2019, 7–9). Vaikka portaita on hahmoteltu kuvamaan eri ikäisten lasten ja nuorten kehitystä, tulee muistaa, että seksuaalisuus kehittyy yksilöllisesti ja portaita edetään omassa tahdissa. Seksuaalisuuden portaat -malli perustuu ajatukseen siitä, että jokaisella lapsella on oikeus kehittyä omassa tahdissaan ja tuettuna omanlaiseensa seksuaalisuuteen. Lapsuudessa sekä nuoruudessa koetut asiat ja tunteet vaikuttavat suuresti myöhempisiin kokemuksiin rakkauden ja seksuaalisuuden parissa, joten niiden merkitystä ei voi vähätellä. Seksuaalisuuden portaiden kautta seksuaalisuutta tarkastellaan ennen kaikkea myönteisenä, positiivisia asioita elämäämme tuovana voimana. (Korteniemi-Poikela & Cacciatore 2019, 7–9.)

Seksuaalisuuden kehittyminen alkaa heti vauvaiässä **Olet ihana!** -portaalla, jonka katsotaan kattavan ikävuodet syntymästä neljän vuoden ikään asti (Korteniemi-Poikela & Cacciatore 2019, 29). Tällöin lapsi tarvitsee vanhemmiltaan ja läheisiltään hellyyttä, hyväksyvää kosketusta ja tietoa siitä, että kaikenlaiset kehot ovat hyviä. Tunnetaidot kehittyvät jo pienellä lapsella vuorovaikutuksessa vanhempien kanssa, ja turvallinen läheisyys sekä yhdessäolo vahvistavat itsetuntoa ja myönteistä minäkuvaa. (Korteniemi-Poikela & Cacciatore 2019, 29–33.) Myös Freudin teorian ensimmäinen vaihe, oraalivaihe, painottaa vahvasti etenkin äidin vaikutusta vauvan seksuaaliseen kehitykseen, sillä ihmiselämän alkuvaiheissa seksuaalinen nautinto tapahtuu teorian mukaan suun kautta, yleensä imettämisen aikana (Freud 1971, 94–97; Kronqvist & Pulkkinen 2007, 94).

Lisäksi Korteniemi-Poikelan ja Cacciatoren (2019, 29) mukaan rakkauden ja ihailun kohteena oleminen on välttämätöntä pienen lapsen tasapainoisen tunne-elämän kehittymiselle – lapsen tulee saada tuntea olonsa ihanaksi ja hyväksytyksi, tähdeksi. Tunnetaitoihin on sidoksissa myös lapsen käsitys itsestä toimijana, jonka voidaan ymmärtää olevan osa Freudin psykoseksuaalisen teorian toista vaihetta. Korteniemen ja Poikelan (2007, 94) mukaan seuraavassa eli anaalivaiheessa lapsen huomio keskittyy peräaukkoon. Lapsen kiinnostus painottuu sen toimintaan, kun se tuottaa lapselle mielihyvää sekä itsenäisyyden tunnetta peräaukon kontrollin kasvaessa (Freud 1971, 99–101; Korteniemi & Poikela 2007, 94).

Seuraavalla seksuaalisuuden portaalla noin ikävuosien 3–8 aikana lapsi nauttii **leikkikaverin rakkaudesta** (Korteniemi-Poikela & Cacciatore 2019, 37).

Tykkäyskaverin kanssa leikkiminen tuo ilon, ihailun ja jännityksen tunteita lapsen elämään: lapsi oppii ilmaisemaan tykkäämistään ja muita tunteitaan aikuisen avustuksella sekä saa ensimmäiset kokemukset koko kehossa hyvältä tuntuvista rakkauden osoituksista. Samalla opetellaan tunnistamaan niin omia kuin tykkäyskaverinkin rajoja ja ymmärretään, että niin omaa kuin toisenkin mieltä sekä kehoa tulee kunnioittaa. Vaikka lasta tulee auttaa ilmaisemaan tunteitaan, ei lapsen tykkäämistä käsiteltäessä tule käyttää aikuisten ihmissuhteisiin kuuluvaa sanastoa, sillä tämä voi hämmentää lasta. Tässä kehitysvaiheessa on jo tärkeää opettaa lapselle turvataitoja eli kertoa, että lapsi itse määrää kehostaan ja hänellä on aina oikeus sanoa ei. (Korteniemi-Poikela & Cacciatore 2019, 37–42.)

**Tavoiteltu vanhempi** -portaalla 3–9-vuotias lapsi saa mielihyvää ja turvaa oman vanhemman rakastavasta ja hellästä kosketuksesta (Korteniemi-Poikela & Cacciatore 2019, 47). Lapsi saattaa ilmaista erityistä kiintymystä johonkin lähipiirin aikuiseen, ja kaivata erityisesti tältä läheisyyttä. Lapsi saa ensimmäisen, turvallisen kokemuksensa rakkauden osoittamisesta ja sydänsurusta kokiessaan rakastuneensa omaan vanhempaansa tai muuhun lähipiiriin aikuiseen ja huomattaessaan, että tällainen liitto ei kuitenkaan ole mahdollinen. Tällä kehitysportaalla lasta kiinnostavat sukupuolet, sukupuoliroolit ja seksuaalisuuteen liittyvät arvot ja asenteet. Kasvatuksessa on tärkeää vastata ikätasoisesti lapsen kysymyksiin ja välittää myönteistä, sallivaa kuvaa seksuaalisuudesta. (Korteniemi-Poikela & Cacciatore 2019, 47–60.)

Myös Freudin psykoseksuaalisen kehitysteorian (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 94) voidaan ymmärtää peilautuvan Korteniemi-Poikelan ja Cacciatoren (2019) esittämälle **tavoiteltu vanhempi** -portaalle. Kehityksen kolmas vaihe eli fallinen vaihe pitää sisällään esimerkiksi lapsen kehittyvän ymmärryksen omasta sukupuolestaan. Lisäksi siihen kytkeytyy oidipuskompleksiksi nimitetty vaihe, jossa lapsi **tavoiteltu vanhempi** -porrasvaiheen tavoin kiinnostuu vastakkaista sukupuolta olevasta vanhemmastaan ja kokee tämän seurauksena olevansa ulkopuolinen vanhempiansa parisuhteesta. (Freud 1971, 155–156, 193–194; Kronqvist & Pulkkinen 2007, 94.)

Lähipiiriin aikuisen ihailusta siirytään noin 6–12 vuoden iässä **idolit** -portaalle, jolloin lapsi valitsee romanttisten haaveidensa kohteeksi idolin lähipiirinsä ulkopuolelta ja unelmoi tulevaisuudesta ja suhteesta tämän kanssa (Korteniemi-

Poikela & Cacciatore 2019, 65). Idoliin kohdistuvien tunteiden ja haaveiden vaaliminen on turvallista, sillä mitään todellista suhdetta ei ole. Aikuisen tehtävä on pikemminkin rohkaista tällaiseen haaveiluun kuin mitätöidä lapsen unelmia, mutta todellisuudentajuakin tulee vahvistaa. Idoliin ihastuminen vahvistaa lapsen rohkeutta rakastaa, ja myös seksuaalinen nautinto voi liittyä idolirakkauteen itsetyydytyksen muodossa, mikäli se on ajankohtaista. (Korteniemi-Poikela & Cacciatore 2019, 65–80.) Kun seksuaalisuuden portaat -mallissa siirrytään kohti ihailua ja ihastumista, on Freud (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 149) nähnyt asian eri tavoin. Hänen mukaansa seuraavana on vuorossa aiemmin esitellystä portaasta poiketen latenssivaihe, jolloin kouluikäisen lapsen tai nuoren huomio kiinnittyy seksuaalisista aiheista kognitiivisten toimintojen kehittymiseen (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 149). Kronqvistin ja Pulkkinen (2007, 149) mukaan Freud on esittänyt, että tässä kehitysvaiheessa lapsen voidaan nähdä valmistautuvan tulevia nuoruuden koitoksia varten.

Latenssivaiheen jälkeen seuraa Freudin psykoseksuaalisuutta käsittelevän teorian viimeinen osuus eli genitaalivaihe (Freud 1971, 117–118, 121–122; Kronqvist & Pulkkinen 2007, 175). Tällöin seksuaalisuus saavuttaa sen pisteen, jossa se on täysin valloillaan. Nuori ihastuu toisiin ihmisiin, se ihmetyttää ja pyörii mielessä aiheuttaen siten sekä innostusta että jännitystä. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 175.) Tätä vaihetta tukevat myös Korteniemi-Poikelan ja Cacciatoren (2019) esittelemän mallin seuraavat vaiheet. **Idolit** -porrasta seuraavassa vaiheessa 8–13-vuotias lapsi tai nuori uskaltautuu kohdistamaan ihailun ja rakkauksen tunteita tuttuun ikätoveriin, mutta uusi ja kiehtova tunne pidetään vielä visusti salassa. Tällä **salainen ihastus** -portaalla koetaan genitaalivaiheen (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 175) tavoin paljon ristiriitaisia tunteita, sillä ihastuksen kohteen läheisyyttä ja huomiota voi kaivata kovastikin, mutta toisaalta tunteet halutaan pitää piilossa. Kaipuu ja suuret tunteen voivat jo itsessään hämmentää, mutta samalla lapsi tai nuori on yhä tietoisempi omasta itsestään ja voi muuttua epävarmaksi: mikäli hän on ihastunut ikätoveriinsa, myös hän itse saattaa olla jonkun salaisen ihastuksen kohteena. Korteniemi-Poikela ja Cacciatore (2019, 93–94) toteavat seksuaalisen identiteetin alkavan vähitellen muotoutua juuri tässä kehitysvaiheessa, kun lapsi tai nuori pohtii tarkkaan sitä, kuka ja millainen hän on

suhteessa muihin. Salliva ilmapiiri tukee tätä seksuaalisen identiteetin kehittymistä – osana seksuaalikasvatusta olisi tärkeää suhtautua tukien ja hyväksyvästi jokaisen lapsen ihastumisiin. (Korteniemi-Poikela & Cacciatore 2019, 86–95.)

Salaista ihastusta seuraavalla portaalla **ihastuksesta kerrotaan** ensin luotettavalle **ystävälle**, jotta omille tunteille saadaan tukea ja hyväksyntää (Korteniemi-Poikela & Cacciatore 2019, 98). Tämä porras sijoittuu tavallisesti ikävuosille 9–14, ja tällöin lapsen tai nuoren tunne-elämä on kehittynyt niin pitkälle, että rakkauden tunteesta voidaan puhua muiden kanssa. Yhdessä luotettavan ystävän tai lähipiirin aikuisen kanssa lapsi ikään kuin arvioi omaa tunnettaan ja ihastumisen kohteensa turvallisuutta, ennen kuin rohkenee tunnustamaan tunteitaan tälle. (Korteniemi-Poikela & Cacciatore 2019, 98–102.) Ystävältä saadun tuen ja hyväksynnän sekä oman kypsymisen myötä lapsi tai nuori pystyy siirtymään seuraavalle portaalle, jolloin **tykkään sinusta** -viesti uskalletaan antaa ihastuksen kohteelle. Tällöin 10–15-vuotias lapsi tai nuori on valmis ja halukas kertomaan tunteistaan, ottamaan riskin ja olemaan haavoittuvainen ihastuksensa kohteen silmissä. Tässä kehitysvaiheessa ihastuksen tunteista kertomisen ei tarvitse johdattaa tekoihin, vaan tärkeää on oppia ilmaisemaan tunteitaan ja nauttimaan siitä onnesta, joka seuraa, mikäli niihin vastataan. (Korteniemi-Poikela & Cacciatore 2019, 109–121.)

Seuraavilla seksuaalisuuden portailla nuori on valmis mahdollisesti seurusteluun ja siihen kuuluviin kosketuksiin. **Käsikkäin** -portaalla 12–16-vuotias nuori haluaa jo tulla nähdyksi ihastuksensa, ehkä seurustelukumppaninsa kanssa, ja uskaltaa koskea tätä rakkauden tunteista kertovalla tavalla (Korteniemi-Poikela & Cacciatore 2019, 125). Toisen kanssa on ihanan jännittävää olla, ja vaikka halu kosketukseen voi olla suuri, halutaan kosketukselle valita turvallinen kohde, käsi, koska tämän tärkeänkin ihmisen kosketukseen on totuteltava vähitellen (Korteniemi-Poikela & Cacciatore 2019, 125–135). Jälleen omassa tahdissaan seksuaalisuuden portailla edeten nuori on 13–18-vuotiaana valmis astumaan **suudelmien riemu** -portaalle. Korteniemi-Poikelan ja Cacciatoren (2019, 143) mukaan juuri tässä vaiheessa otetaan suuri harppaus seksuaalisessa kehityksessä, kun suudelmassa koetaan jo kiihottumista ja halua tuottaa seksuaalista mielihyvää myös toiselle. Nuoren tulee pystyä pohtimaan ja ilmaisemaan omia halujaan, mutta yhtä tärkeää on myös kuunnella ja kunnioittaa toisen viestejä, ja toimia näin

yhteisymmärryksessä hyväilyjen ja läheisyyden rintamalla. (Korteniemi-Poikela & Cacciatore 2019, 141–157.)

Myöhemmin nuori tai nuori aikuinen kulkee vielä **hyvältä tuntuvien hyväilyjen** kautta lopulta **rakkauden ja seksin** portaalle. Usein noin 15–20-vuotias nuori tai nuori aikuinen nauttii kumppaninsa kanssa hyväilystä, jonka tarkoituksena on seksuaalinen kiihottuminen ja kiihottaminen. Tällöin nuori voi kokea seksuaalista nautintoa yhdessä kumppaninsa kanssa, sekä arvioimaan omaa kehitysvaihettaan ja sitä, mihin on itse valmis. (Korteniemi-Poikela & Cacciatore 2019, 162–176.) **Rakkauden ja seksin** portaalla 16–25-vuotias nuori aikuinen on valmis viimeiseen kehitysvaiheeseen ja intiimiin yhteyteen kumppaninsa kanssa, ja riittävän kypsä nauttimaan omasta kehostaan ja seksuaalisuudestaan. Seksuaalisuuden portaiden yläpäästä on joskus, esimerkiksi uuden kumppanin kanssa, palattava uudelleen alemmille portaille, eikä seksuaalista kypsymistä saa koskaan pakottaa. (Korteniemi-Poikela & Cacciatore 2019, 184–197.) Korteniemi-Poikela ja Cacciatore (2019, 205) toteavat seksuaalisuutemme kehittyvän ja muuttuvan alati – seksuaalisuuden kentällä on aina uutta koettavaa ja opittavaa.

## 2.3 Seksuaalikasvatus

Seksuaalisuus kehittyy koko ihmisen elämänkaaren ajan ja tätä kehitystä tulee tukea eri konteksteissa toteutettavalla seksuaalikasvatuksella. Seksuaalikasvatuksen tulee toteutua yhtenäisenä jatkumona koko lapsen ja nuoren kasvun ajan, jotta se tukee parhaalla tavalla tämän seksuaalisuuden ja myönteisen minäkuvan kehitystä (Bildjuschkin & Ruuhilahti 2008, 10). Kuten seksuaalisuutta, myös seksuaalikasvatusta on määritelty monin eri tavoin, ja itse seksuaalikasvatuksen käsitteen voidaan nähdä sisältävän muutamia eri merkityksiä omaavia alakäsitteitä. Seksuaalikasvatusta pidetään yläkäsitteenä seksuaalivalistukselle, -opetukselle ja -neuvonnalle. Seksuaalivalistuksen katsotaan tarkoittavan suu- relle ihmisryhmälle kohdistettua tietoa seksuaalisuudesta, jota levitetään esimerkiksi erilaisten lehtisten ja tiedotusvälineiden avulla. Seksuaaliopetus tarkoittaa nimensä mukaisesti kouluissa tapahtuvaa ryhmän kanssa toteutettavaa seksuaalikasvatusta, kun taas seksuaalineuvontaa voidaan pitää henkilökohtaisempana seksuaalikasvatuksena, joka voi toteutua koulun kontekstissa esimerkiksi



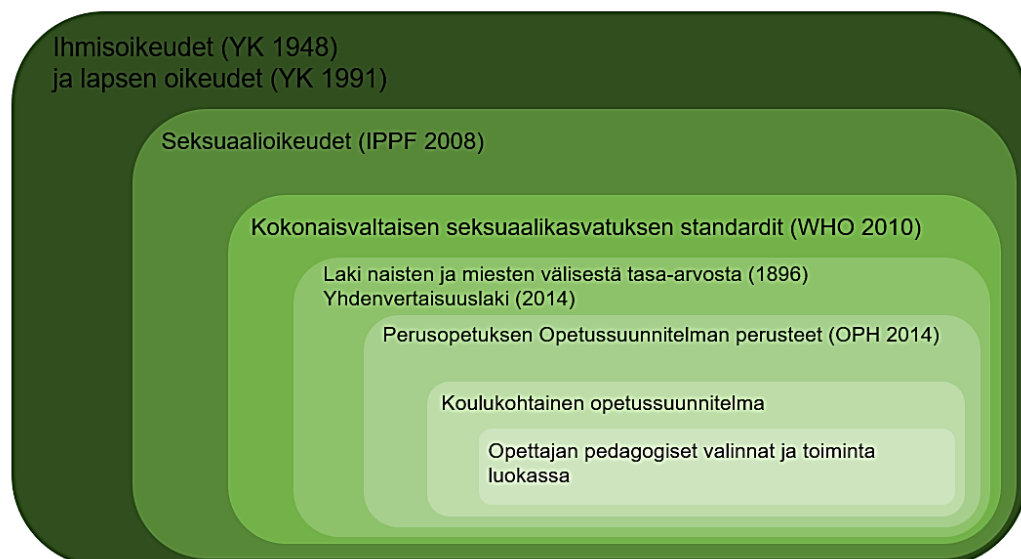
henkilökohtaisena keskusteluna kouluterveydenhoitajan ja lapsen tai nuoren välillä. (Nummelin 1995; Kontula & Meriläinen 2007, 9–10; Bildjuschkin & Ruuhilahti 2008, 16–17.)

Tässä tutkimuksessa käytetään käsitettä ”seksuaalikasvatus” käsiteltäessä kouluissa tapahtuvaa seksuaalisuuden aihealueisiin liittyvää kasvatusta ja opetusta, sillä tämä käsite koettiin tutkimuksen kontekstissa kattavimmaksi, selkeimmäksi sekä tarkoituksenmukaisimmaksi. Seksuaalikasvatus (eng. sex education) on yleisesti tunnustettu ja käytetty yläkäsite myös muussa seksuaalisuuteen, seksuaalikasvatukseen ja koulumaailmaan kytkeytyvässä tutkimuksessa ja kirjallisuudessa (esim. Liinamo 2005; Hilton 2007; Kontula & Meriläinen 2007; Kontula 2010; WHO 2010; Mkumbo 2014; Ingman-Friberg & Cacciatore 2016). Suomalaisessa aiemmassa koulumaailmaan sijoittuvassa tutkimuksessa on ymmärrettävästi käytetty myös käsitettä seksuaaliopetus (Nykänen 1996; Välimaa 2004; Kontula 2012; Halonen ym. 2014). Tässä tutkimuksessa seksuaalikasvatuksen ajateltiin kuitenkin kattavan paremmin myös opetustilanteeseen välillisesti vaikuttavat, mutta silti merkitykselliset tekijät, kuten kasvattajan omat seksuaalisuutta koskevat arvot ja käsitykset sekä opetuksen järjestämiseen liittyvät tekijät. Seksuaalikasvatuksen käsite nähtiin kattavimmaksi myös siksi, että kaikki kouluissa tapahtuva seksuaalikasvatus ei ole tiedostettua ja suunniteltua luokkatilanteessa toteutettavaa opetusta, vaan seksuaalikasvatusta tapahtuu myös kouluarjen ohikäitävissä, epämuodollisissa hetkissä (Cacciatore 2006, 205–206).

Tässä tutkimuksessa seksuaalikasvatus käsitetään sen kokonaisvaltaisen määritelmän mukaisesti koko elämän läpi jatkuvana prosessina, jonka aikana lapsi ja nuori hankkii seksuaalisuutensa ymmärtämiseen ja siitä nauttimiseen vaadittavia taitoja, tietoja sekä positiivisia arvoja (WHO 2010, 19). Seksuaalikasvatuksen tulee kattaa laajasti seksuaalisuuden kentän kognitiiviset, emotionaaliset, sosiaaliset, vuorovaikutteiset sekä fyysiset osa-alueet. Lasten ja nuorten kohdalla seksuaalikasvatuksen tavoitteena on tukea sekä suojella seksuaalista kehitystä. (WHO 2010, 19.) Seksuaalikasvatuksen ensisijaisena tavoitteena on tietämättömyyden poistaminen, eli sukupuolta ja seksuaalisuutta koskevan tiedon välittäminen (Vilkkä 2010, 139). Näiden tietojen ja taitojen omaksuminen auttaa lasta ja nuorta suhtautumaan seksuaalisuuteen positiivisesti sekä toimimaan tulevaisuudessa vastuullisesti sekä itseä että muita yhteiskunnan jäseniä kohtaan. Onnistunut, kokonaisvaltainen seksuaalikasvatus voimaannuttaa yksilöitä,

kehittää suvaitsevaa ja ennakkoluulotonta suhtautumistapaa ja täten vaikuttaa koko yhteiskunnan tasolla tasa-arvoa ja oikeudenmukaisuutta vahvistaen. (WHO 2010, 3.)

Seuraavissa alaluvuissa kuvataan seksuaalikasvatusta ohjaavia ja määritteleviä lakeja ja määräyksiä, Maailman terveysjärjestön (WHO 2010) standardeja kokonaisvaltaiselle seksuaalikasvatukselle sekä seksuaalikasvatuksen paikkaa ja luonnetta suomalaisessa peruskoulussa ja erityisesti alakoulun kontekstissa. Näin pyritään paitsi luomaan tutkimuksen viitekehystä, myös tuomaan näkyväksi seksuaalikasvatuksen kytkeytymistä ihmisoikeuksiin sekä seksuaalikasvatuksen toteutumisen ja toteuttamisen taustalla vaikuttavia tekijöitä siten, kuinka ne tämän tutkimuksen kontekstissa ymmärretään (kuvio1).



**KUVIO 1.** Kouluissa toteutettavaa seksuaalikasvatusta määrittävät ja ohjaavat tekijät

### 2.3.1 Lapsen oikeus seksuaalikasvatukseen

Yhdistyneet Kansakunnat eli YK teki vuonna 1989 New Yorkissa yleissopimuksen lasten oikeuksista (60/1991), joka luotiin turvaamaan sekä tarkentamaan kaikkien alle 18-vuotiaiden lasten ihmisoikeuksia. Sopimuksen allekirjoittaneet sopimusvaltiot ovat sitoutuneita tukemaan jokaisen lapsen tasavertaisia oikeuksia sekä vapauksia. On kirjattu, että kaikki syrjintä esimerkiksi sukupuoleen kohdistuen on kiellettyä, eivätkä mitkään muutkaan seikat saa olla esteenä lasten

oikeuksien toteutumiselle. Sopimuksessa on lisäksi esitetty, että lapsia tulisi kasvattaa – myös oppilaitoksissa – sopimuksen mukaisiin arvoihin nojaten etenkin suvaitsevuuutta, tasa-arvoa ja ihmisarvoa korostaen. (Yleissopimus lasten oikeuksista 60/1991.) Näiden teemojen tulisi käydä ilmi niin pedagogisissa valinnoissa kuin jokapäiväisissä, koulumaailmaan kytkeytyvissä vuorovaikutussuhteissa. Seksuaalikasvatuksen tutkimuksen näkökulmasta voidaan pitää erittäin tärkeänä, että jo peruskouluikäisille oppilaille annetaan kattavasti sekä monipuolisesti tietoa mm. moninaisista ja yksilöllisesti vaihtelevista tavoista ilmaista omaa seksuaalisuutta sekä sukupuolta. Jo varhaisessa vaiheessa jokaisen ihmisen yksilöllisyyden painottaminen lienee osatekijä vähentämään syrjinnän – eli koulu-kiusaamisen – mahdollisuutta sekä vahvistamaan erilaisten ihmisten kunnioittamista.

Seksuaalikasvatusta tarkasteltaessa on tiedostettava ja tunnustettava, että kokonaisvaltaisen seksuaalikasvatukseen osallistuminen on määritelty jokaisen ihmisen oikeudeksi osana seksuaalioikeuksia (IPPF 2008, vii). Kansainvälisen perhesuunnittelun liitto (International Planned Parenthood Federation, IPPF) on aiemmin laatimaansa seksuaali- ja lisääntymisoikeuksien peruskirjaan (IPPF 1995) pohjautuvassa seksuaalioikeuksien julistuksessaan (2008) määritellyt kaikkia ihmisiä koskevat kymmenen seksuaalioikeutta, jotka ovat kiinteä osa ihmisoikeuksia. Näillä oikeuksilla pyritään turvaamaan jokaiselle ihmiselle oikeus vapauteen, tasa-arvoon, yksityisyyteen, itsenäisyyteen, koskemattomuuteen ja arvokkuuteen perustuvaan seksuaalisuuteen (IPPF 2008, vi).

Nämä IPPF:n (2008) määrittämät seksuaalioikeudet koskevat kaikkia ihmisiä, mutta lasten ja nuorten kohdalla niitä on tarkasteltava soveltaen, sillä ne sisältävät mainintoja esimerkiksi seksuaalisista suhteista, kumppanin valinnasta sekä lisääntymisestä, jotka eivät vielä lapsen tai nuoren seksuaalisuuteen kuulu. Osana seksuaalioikeuksia todetaan yksiselitteisesti, että jokaisella on oikeus kokonaisvaltaiseen seksuaalikasvatukseen sekä seksuaalisuuteen liittyvän tiedon hakemiseen, saamiseen ja levittämiseen. Lisäksi kaikille on taattava ohjaus ja pääsy luottamuksellisiin seksuaaliterveyspalveluihin. (IPPF 2008, vi–vii.) Jokainen lasten ja nuorten parissa toimiva on siis velvoitettu seksuaalioikeuksien perusteella seksuaalisuutta koskevan tiedon ja ohjauksen tarjoamiseen.

Siitä huolimatta, että kokonaisvaltaisen seksuaalikasvatuksen saaminen liittyy kiinteästi lapsen oikeuksiin, on seksuaalikasvatus koettu haastavaksi aiheeksi

koulukontekstissa: opettajat kokevat, että koulutus ei tarjoa heille tarvittavia valmiuksia seksuaalikasvatuksen opettamiseen ja oppimateriaali sekä resurssit koetaan usein puutteellisina (esim. Milton 2003; Schaalma, Abraham, Gillmore & Kok 2004; Kontula & Meriläinen 2007; Martínez, Carcedo, Fuertes, Vicaro-Molina, Fernández-Fuertes & Orgaz 2012; Mäkinen & Teikari 2013; Garcia 2015). Samanaikaisesti on tunnustettu seksuaalikasvatuksen voima ja tärkeys erityisesti turvataitoja opetettaessa (Ingman-Friberg & Cacciatore 2016, 20–21). Seksuaalikasvatuksen on nähty olevan entistä tärkeämpää nykyisessä todellisuudessamme, jossa seksuaalisuus ja seksi ovat aiempaa näkyvämmällä tavalla läsnä jo nuorenkin lapsen arjessa erilaisten tiedotusvälineiden myötä, joten myös kasvattajien on oltava valmiita käsittelemään näitä aiheita yhä nuorempien lasten kanssa (WHO 2010, 23).

Lapsi ja nuori törmää seksiin ja seksuaalisuuteen yhä odottamattomammissa paikoissa, ja mikäli välineitä asioiden käsittelyyn ei ole, voi tämä aiheuttaa pelkoa, hämmennystä, vääriä uskomuksia ja haitallisia ennakoasenteita. Lisäksi lapset ja nuoret tarvitsevat konkreettista tietoa aikuisista, jotka voivat olla vaaraksi seksuaaliselle koskemattomuudelle, kehon ja mielen kasvulle ja kehitykselle. Lapsi tarvitsee turvataitoja, kykyä omien rajojensa tunnistamiseen ja puolustamiseen (Ingman-Friberg & Cacciatore 2016, 20). Turvataidot ovat myös osa lapsen ja nuoren seksuaalioikeuksia, sillä jokaisella on oikeus koskemattomuuteen ja itsemääräämisoikeus omasta kehostaan ja seksuaalisuudestaan (IPPF 2008, vi). Turvataitojen opettaminen tukee seksuaalioikeuksien toteutumista, sillä niiden avulla tarjotaan lapselle ja nuorelle keinoja suojella omaa koskemattomuuttaan. Seksuaalikasvatuksen keinoin lapselle ja nuorelle voidaan opettaa oman kehon arvostusta ja kunnioitusta, joka edistää jatkossa turvallista käytöstä (Ingman-Friberg & Cacciatore 2016, 21).

### 2.3.2 Kokonaisvaltainen seksuaalikasvatus Maailman terveysjärjestön määrittelemänä

Maailman terveysjärjestö (WHO 2010) on määritellyt standardit kokonaisvaltaiselle seksuaalikasvatukselle Euroopassa. Standardit ovat syntyneet tar-

peesta yhteiselle linjaukselle seksuaalikasvatuksen sisältöalueista ja vähimmäisvaatimuksista Euroopan alueella (WHO 2010, 3), ja niiden tarkoitus on määritelty seuraavasti:

”Standardit kertovat, mitä lasten ja nuorten pitäisi tietää ja ymmärtää kussakin ikävaiheessa, millaisia tilanteita ja haasteita heidän pitäisi kyetä ratkaisemaan ja hallitsemaan kussakin iässä ja mitä arvoja ja asenteita heille täytyy kehittyä, jotta heidän seksuaalisuutensa voi kehittyä tyydyttävällä, positiivisella ja terveellä tavalla.” (WHO 2010, 7)

Standardien tarkoitus on tarjota suuntaviivoja päättäjille sekä opetusta toteuttaville tahoille, jotta seksuaalikasvatuksen ohjelmia olisi mahdollista laajentaa ja kehittää kokonaisvaltaisempaan suuntaan (WHO 2010, 3). Täten tämän tutkimuksen kontekstissa – uutta seksuaalikasvatuksen oppikokonaisuutta luodessa ja kehittäessä – näitä standardeja pidettiin tärkeänä toimintaa ohjaavana tekijänä, ja niiden esittelyä osana teoriaosuutta tämän vuoksi tarkoituksenmukaisena.

Seksuaalikasvatuksen standardeja koskevassa asiakirjassa (WHO 2010, 30–31) on määritelty seitsemän piirrettä, jotka tulisi huomioida kokonaisvaltaista seksuaalikasvatusta toteutettaessa. Ensinnäkin seksuaalikasvatusta tulee suunnitella ja toteuttaa kiinteässä yhteistyössä kohderyhmän kanssa: kasvatettavien ei tule olla passiivisia vastaanottajia, vaan aktiivisesti mukana seksuaalikasvatuksen suunnittelussa, toteuttamisessa sekä arvioinnissa. Seksuaalikasvatusta voidaan muovata paremmin kunkin ikäryhmän tarpeisiin vastaavaksi siten, että kuunnellaan ja kuullaan herkästi lasten ja nuorten ilmaisemia ajatuksia ja tarpeita, eikä toteuteta seksuaalikasvatusta pelkästään aikuislähtöisesti. (WHO 2010, 30.) Tässä tutkimuksessa haluttiin tämä piirre huomioiden nostaa oppilaiden toiveet ja tarpeet ensisijaiseksi lähtökohdaksi seksuaalikasvatuksen oppikokonaisuutta suunniteltaessa, ja pyrittiin kartoittamaan keinoja, joilla oppijat saisi aktiivisiksi osallistujiksi paitsi toteuttamisvaiheessa, myös seksuaalikasvatuksen arvioinnissa.

Toiseksi kokonaisvaltaista seksuaalikasvatusta tulisi Maailman terveysjärjestön (WHO 2010, 30) mukaan toteuttaa interaktiivisella tavalla. Seksuaalikasvatuksen tulisi siis toteutua tasavertaisessa vuorovaikutuksessa kasvattajien ja oppijoiden kesken, jolloin kasvattajalta vaaditaan luennoimisen sijaan avoimen keskustelukulttuurin luomista ja vahvistamista osallistujien välillä. Keskustelun

herättelemiseen ja keskustelemaan otteen ylläpitämiseksi tulee seksuaalikasvatuksessa käyttää lapsille ja nuorille soveltuvaa, ominaista kieltä. Lisäksi interaktiiviseen otteeseen nähdään kuuluvan erilaisten opetusmenetelmien joustavan hyödyntämisen: seksuaalikasvatuksen tulisi vastata erilaisiin oppimistyyliin sekä herätellä eri aisteja. Erilaiset draamaharjoitukset sekä muut toiminnalliset menetelmät vahvistavat oppijoiden aktiivista roolia ja näin vaikuttavat oppijaan suuremmalla tavalla. (WHO 2010, 30.)

Kolmas kokonaisvaltaista seksuaalikasvatusta määrittävä piirre on sen jatkuva luonne. Jatkuvuuden tarve perustuu käsitykseen siitä, että seksuaalisuuden kehittyminen on elinikäinen prosessi, joka koskettaa ihmistä kaikissa elämänvaiheissa, mutta aivan erityisesti lapsena ja nuorena esimerkiksi murrosikään liittyvien suurten muutosten muodossa. Näiden muutosten keskellä lapsen ja nuoren kehitystä pystytään tukemaan seksuaalikasvatuksella, jossa käsitellään ennakkoivasti seuraavaan kehitysvaiheeseen kuuluvia aiheita – näin lapsi tai nuori on valmiimpi kohtaamaan tulevan kehitysvaiheen (WHO 2010, 22). Seksuaalikasvatuksen tulee vastata eri ikäisten lasten ja nuorten elämäntilanteisiin, eli sen avulla on käsiteltävä juuri oppijoille ajankohtaisia asioita ja teemoja ikään sekä kehitysvaiheeseen soveltuvalla otteella.

Neljänneksi seksuaalikasvatuksen tulee olla monialaista: kouluissa toteutettavaan seksuaalikasvatukseen voidaan liittää yhteistyötä muiden toimijoiden, kuten terveydenhuollon, kanssa (WHO 2010, 31). Lapsille ja nuorille tulee tiedottaa erilaisista terveydenhuollon palveluista, joiden avulla he voivat saada koulun ulkopuoleltakin tietoa ja neuvontaa seksuaalisuuteen koskevista asioista. Monialaisen yhteistyön lisäksi seksuaalikasvatuksen tulee olla kouluympäristöönkin rajoittuna oppiainerajoja ylittävää. Eri oppiaineiden kautta voidaan käsitellä seksuaalisuuteen liittyviä teemoja erilaisista, yhtä tärkeistä näkökulmista käsin. (WHO 2010, 31.) Koska seksuaalisuus on laaja, monen oppiaineen sisältöalueisiin kytkeytyvä aihe, uhkana on, että vain yhden oppiaineen kautta sitä lähestyttäessä rajataan muita huomionarvoisia näkökulmia pois. Mikäli seksuaalikasvatuksen katsotaan kuuluvan ainoastaan biologian oppisisältöihin, keskitytään siinä todennäköisemmin seksuaalisuuden fyysiseen ja biologiseen osa-alueeseen, jolloin muut osa-alueet voivat jäädä huomioimatta (WHO 2010, 12).

Viides kokonaisvaltaisen seksuaalikasvatuksen piirre on tilannelähtöisyys, eli sen toteuttamisessa tulee huomioida oppijoiden yksilölliset taustat ja tarpeet

(WHO 2010, 31). Tämän vuoksi seksuaalikasvatuksen toteuttamiseen ei ole yhtä yleismaallista, kaikille sopivaa mallia, mutta lait, ihmisoikeudet sekä opetusohjelmat tarjoavat siihen laajemmat suuntaviivat, joihin kohderyhmän mukaan yksilöllistetyn opetuksen tulisi nojautua. Kuudes piirre määrittää seksuaalikasvatuksen tapahtuvaksi yhteistyössä huoltajien sekä laajemmin yhteisön kanssa. Erityisen tärkeää kouluissa tapahtuvan seksuaalikasvatuksen kohdalla on, että oppilaiden huoltajia tiedotetaan seksuaalikasvatuksen alkamisesta, sen sisällöstä ja tavoitteista sekä tarjotaan huoltajille mahdollisuus ilmaista ajatuksiaan ja toiveitaan. (WHO 2010, 31.) Tällaisella toiminnalla voidaan pyrkiä vahvistamaan koulujen ja huoltajien välistä kasvatuskumppanuutta sekä varmistaa, että huoltajat ymmärtävät seksuaalikasvatuksen tarkoituksen ja tavoitteet. Seksuaalikasvatuksen aikaista alkamista saatetaan usein vastustaa vain siksi, ettei täysin ymmärretä, millaisia asioita sen yhteydessä käsitellään (WHO 2010, 3).

Viimeinen, seitsemäs piirre koskee seksuaalikasvatuksen mukauttamista sukupuolen mukaan (WHO 2010, 31). Kokonaisvaltaisessa seksuaalikasvatuksessa tulisi huomioida sukupuolten erilaiset tarpeet tietoon sekä erilaiset tavat käsitellä tätä tietoa. Ihannetilanteessa opetusta olisi mahdollista toteuttaa tarpeen mukaan vaihdellen mies- ja naisopettajan johdolla, jotta eri sukupuoliin liittyvät seksuaalisuuden teemat tulisivat kattavasti käsitellyiksi. (WHO 2010, 31.) Tähän seksuaalikasvatuksen piirteeseen suhtaudutaan tämän tutkimuksen kontekstissa varauksella sukupuolen moninaisuuden huomioivan lähestymistavan vuoksi, sillä mikäli keskitytään ainoastaan tyttöjen ja poikien erilaisiin tarpeisiin, ja esimerkiksi eriytetään opetusta sukupuolittain, saatetaan tehdä haitallisia oletuksia oppilaiden sukupuolesta ja sukupuoli-identiteetistä. Toisaalta on totta, että sekä nais- että miesopettajan johdolla toteutettuna seksuaalikasvatuksella on mahdollisuus olla kokonaisvaltaisemmin eri näkökulmat huomioonottavaa, mutta tämäkin toteutuu vain, jos opettajat ovat muutoin sitoutuneita kokonaisvaltaisen seksuaalikasvatuksen periaatteisiin ja tiedostavat opetuksessaan oppilaiden yksilölliset tarpeet. Opetus ei lähtökohtaisesti voi olla suunnattua ainoastaan jollekin sukupuolelle, vaan sen tulisi olla kaikille soveltuvaa. Ehkä sukupuolen mukaan mukauttamisen sijaan voitaisiin seksuaalikasvatusta lähestyä yksilöllisen mukauttamisen kautta: tässä opettajan tieto ja tietoisuus oppilasryhmästä on arvokasta, kuten myös opettajan opetusmateriaalien ja -menetelmien kohdalla tekemät valinnat.

Kokonaisvaltaisen seksuaalikasvatuksen tulisi onnistuneesti toteutuessaan sisältää nämä kaikki seitsemän piirrettä. Näiden piirteiden lisäksi samassa Maailman terveysjärjestön (WHO 2010) asiakirjassa on esitetty taulukointi, jossa määritellään tarkemmin eri ikäisten lasten ja nuorten seksuaalikasvatukseen kuuluvia aihealueita. Taulukoita ohjeistetaan käyttämään apuvälineenä, josta kasvattaja voi tarpeen mukaan poimia kohderyhmää erityisesti kiinnostavia aiheita. Taulukoiden avulla eri seksuaalikasvatuksen teemoja lähestytään tietojen, taitojen sekä asenteiden näkökulmasta. Tietoihin kuuluvat asiat, joista lapselle on kerrottava, taitoihin ne asiat, jotka lapselle on opetettava, ja asenteisiin käsitetään puolestaan kuuluvaksi seksuaalisuuteen liittyvät asenteet, joita lasta ja nuorta on autettava ymmärtämään ja omaksumaan. (WHO 2010, 33.) Kokonaisvaltainen seksuaalikasvatus on taulukoissa jaettu kahdeksaan teemaan, jotka ovat ”ihmiskeho ja ihmisen kehitys”, ”hedelmällisyys ja lisääntyminen”, ”seksuaalisuus”, ”tunteet”, ”ihmissuhteet ja elämäntyyli”, ”seksuaalisuus, terveys ja hyvinvointi”, ”seksuaalisuus ja oikeudet” sekä ”seksuaalisuutta määrittävät sosiaaliset ja kulttuuriset tekijät” (WHO 2010, 35–36).

Seksuaalikasvatustaulukot on asiakirjassa koostettu erikseen 0–4-vuotiaille (WHO 2010, 39–40), 4–6-vuotiaille (WHO 2010, 41–42), 6–9-vuotiaille (WHO 2010, 43–44), 9–12-vuotiaille (WHO 2010, 45–47), 12–15-vuotiaille (WHO 2010, 48–50) sekä 15 vuotta täyttäneille (WHO 2010, 51–54). Jokaisen ikäluokan taulukon eri osa-alueille (tiedot, taidot ja asenteet) kuuluu kyseiselle ikäluokalle sekä uusina aiheina tulevia pääaiheita että pääaiheita, joihin syvennyttään aiempia ikäluokkia tarkemmin, sekä täydentäviä aiheita ja täydentäviä aiheita, joihin syvennyttään aiempaa tarkemmin (WHO 2010, 36). Seksuaalikasvatuksen aiheita onkin tärkeää tarkastella ikä- ja kehitystason mukaisesti, minkä vuoksi samoja aiheita käsitellään lapsen ja nuoren kasvaessa aina uudelleen eri näkökulmista ja eri tavoin niihin syventyen (Korteniemi-Poikela & Cacciatore 2019, 59; WHO 2010, 12).

Seuraavassa taulukossa (taulukko1) esitetään tiivistetty versio 9–12-vuotiaiden seksuaalikasvatustaulukosta, sillä tämän tutkimuksen osallistujaryhmä, eli peruskoulun 5.–6. luokkalaiset, kuuluvat juuri kyseiseen ikäryhmään. Tässä tiivistetyssä taulukossa kuvataan tietojen ja taitojen kohdalla ainoastaan ikäryhmälle uudet pääaiheet sekä asenteiden kohdalla lisäksi syvennettäviä aiheita.



Tämä seksuaalikasvatustaulukko toimi tutkimuksen tukena myös esimerkiksi kyselylomaketta luotaessa sekä oppikokonaisuutta suunniteltaessa, sillä sen kautta voidaan tarkastella käytännönläheisesti opetukseen sisällytettäviä aiheita ja se kattaa laajasti seksuaalikasvatuksen eri osa-alueet. Taulukko ei varsinaisesti toimi opetuksen järjestämistä ohjaavana, mutta tarjoaa kuitenkin apua opetuksen teema-alueiden määrittelyyn ja sisältöalueiden suunnitteluun.

**TAULUKKO 1.** 9–12-vuotiaiden seksuaalikasvatustaulukko (mukaillen WHO 2010, 45–47)

9–12	Tiedot Lapselle on kerrottava	Taidot Lapsi on opetettava	Asenteet Lasta on autettava
Ihmiskeho ja ihmisen kehitys	<ul style="list-style-type: none"> <li>• hygieniasta (kuukautiset, siemensyöksyt)</li> <li>• murrosiän varhaisista muutoksista (henkiset, fyysiset, sosiaaliset ja emotionaaliset muutokset)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• vastaanottamaan nämä muutokset omassa elämässään</li> <li>• tuntemaan oikeat ilmaisut ja käyttämään niitä</li> <li>• puhumaan murrosiän muutoksista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ymmärtämään ja hyväksymään kehon muutokset ja erot</li> <li>• kehittämään myönteinen kehonkuva ja minäkuva</li> </ul>
Hedelmällisyys ja lisääntyminen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• lisääntymisestä ja perhesuunnittelusta</li> <li>• erilaisista ehkäisyvälineistä ja niiden käytöstä</li> <li>• raskauden oireista, suojaamattoman seksin seurauksista ja riskeistä</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ymmärtämään kuukautisten/siemensyöksyn ja hedelmällisyyden välinen suhde</li> <li>• käyttämään kondomia ja ehkäisyvälineitä oikein tulevaisuudessa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ymmärtämään, että ehkäisy on kummankin osapuolen vastuulla</li> </ul>
Seksuaalisuus	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ensimmäisestä seksuaalisesta kokemuksesta</li> <li>• sukupuolisesta suuntautumisesta</li> <li>• nuorten seksuaalisesta käyttäytymisestä</li> <li>• rakkaudesta, mielihyvästä, masturboinnista, orgasmista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• viestimään erilaisista seksuaalisista tunteista ja ymmärtämään niitä sekä puhumaan seksuaalisuudesta</li> <li>• tekemään tietoinen päätös hankkia tai olla hankkimatta seksuaalisia kokemuksia</li> <li>• kieltäytymään ei-toivotuista seksuaalisista kokemuksista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• hyväksymään, kunnioittamaan ja ymmärtämään seksuaalisuudessa ja seksuaalisessa suuntautumisessa ilmenevää erilaisuutta</li> <li>• ymmärtämään seksuaalisuuden olevan oppimisprosessi</li> </ul>

Tunteet	<ul style="list-style-type: none"> <li>• eri tunteista: kiinnostuksesta, rakastumisesta, ristiriitaisista tunteista, epävarmuudesta, häpeästä...</li> <li>• intymiteettiä ja yksityisyyttä koskevien yksilöllisten tarpeiden eroista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ilmaisemaan eri tunteita ja tunnistamaan tunteita itsessä ja muissa</li> <li>• ilmaisemaan tarpeita, toiveita ja rajoja ja kunnioittamaan muiden tarpeita, toiveita ja rajoja</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ymmärtämään tunteita ja arvoja (esim. seksuaalisia tunteita tai haluja ei pidä hävetä eikä niistä pidä tuntea syyllisyyttä)</li> <li>• kunnioittamaan muiden yksityisyyttä</li> </ul>
Ihmissuhteet ja elämäntyylit	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ystävyys, kumppanuuden ja parisuhteen eroista ja erilaisista tavoista seurustella</li> <li>• erilaisista miellyttävistä ja epämiellyttävistä suhteista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ilmaisemaan ystävyyttä ja rakkautta eri tavoin</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• suhtautumaan myönteisesti sukupuolten tasa-arvoon parisuhteissa ja oikeuteen valita kumppani vapaasti</li> </ul>
Seksuaalisuus, terveys ja hyvinvointi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• suojaamattomien, epämiellyttävien ja ei-toivottujen seksuaalisten kokemusten oireista, riskeistä ja seurauksista</li> <li>• seksuaalisen hyväksikäytön yleisyydestä ja sen eri tyypeistä, sen välttämisestä ja avun hakemisesta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ottamaan vastuuta seksuaalisten kokemusten turvallisuudesta ja miellyttävyydestä itselle ja muille</li> <li>• asettamaan rajoja, ilmaisemaan toiveita ja välttämään suojaamattomia ja ei-toivottuja seksuaalisia kokemuksia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tiedostamaan vaihtoehdot ja mahdollisuudet</li> <li>• tiedostamaan riskit</li> </ul>
Seksuaalisuus ja oikeudet	<ul style="list-style-type: none"> <li>• seksuaalioikeuksista (IPPF 2008)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• toimimaan näiden oikeuksien ja vastuiden mukaisesti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tiedostamaan oikeutensa ja vaihtoehtonsa</li> </ul>
Seksuaalisuutta määrittävät sosiaaliset ja kulttuuriset tekijät (arvot ja normit)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• vertaispaineen, median, pornografian, kulttuurin, uskonnon, sukupuolen, lakien ja sosioekonomisen aseman vaikutuksesta seksiä koskeviin päätöksiin ja seksuaaliseen käyttäytymiseen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• keskustelemaan näistä ulkoisista vaikutteista ja arvioimaan niitä henkilökohtaisesti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kunnioittamaan eri elämäntyyliä, arvoja ja normeja</li> </ul>

### 2.3.3 Suuntaviivoja seksuaalikasvatuksen opetukseen alakoulussa

Syrjinnän vastainen toiminta, tasa-arvo ja yhdenvertaisuus ovat merkittävä osa kokonaisvaltaisen seksuaalikasvatuksen toteuttamista peruskoulussa. Opetuksen ja oppimisen näkökulmasta on oleellista, että oppilaat ovat tietoisia oikeuksistaan: jokaisella lapsella on oikeus saada tietoa niistä laeista ja määräyksistä, jotka on säädetty vaikuttamaan ja koskemaan hänen elämäänsä. Tämän vuoksi voidaan käsittää jokaisen lapsen oikeudeksi saada eri lakeihin sekä säädöksiin nojautuvaa seksuaalikasvatusta, jonka avulla voidaan edelleen vahvistaa tasa-arvoista ja yhdenvertaista ilmapiiriä sekä tukea jokaisen oppilaan henkilökohtaista kehitystä (Vilkkä 2010, 139). Tässä luvussa perehdytään erilaisiin säädöksiin ja lakeihin, jotka osaltaan ohjaavat seksuaalikasvatuksen opetusta sekä tarkastellaan niiden mahdollisia vaikutuksia käytännön toimintaan aiemman tutkimustiedon kautta.

Suomessa vaikuttaa useita lakeja, jotka kansainvälisten lasten oikeuksien ja seksuaalioikeuksien lisäksi määrittelevät lasten ja nuorten oikeuksia, velvollisuuksia sekä vapauksia ja jotka täten ohjaavat oppilaiden, opettajien ja koulun muun henkilökunnan toimintaa. Yhdenvertaisuuslain (1325/2014) avulla pyritään tukemaan yhdenvertaisuuden toteutumista sekä torjumaan syrjintää. Pykälässä 8 todetaan YK:n sopimuksen (Yleissopimus lasten oikeuksista 60/1991) tavoin muun muassa seksuaaliseen suuntautumiseen, vakaumukseen tai mielipiteeseen pohjautuvan syrjinnän olevan ehdottomasti kiellettyä. Kunnalla ja koululla on lisäksi velvollisuus kartoittaa yhdenvertaisen toiminnan toteutumista tukevia tarpeita sekä luoda niiden suunnitelma, jonka ohjaamana opetuksessa ja koulun arjessa tulee pyrkiä lain määrittämien arvojen mukaiseen koulutukseen sekä toimintaan. (Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014.)

Yhdenvertaisuuslain (1325/2014) ja Yhdistyneiden Kansakuntien määrittelemän yleissopimuksen (Yleissopimus lasten oikeuksista 60/1991) lisäksi kokonaisvaltaista seksuaalikasvatusta tukee laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta (609/1896). Kyseinen laki on erittäin merkityksellinen seksuaalikasvatuksen näkökulmasta, sillä sen tavoitteena on kehittää eri sukupuolten välistä tasa-arvoa. Lisäksi naisten ja miesten välistä tasa-arvoa käsittelevän lain avulla pyritään estämään ja poistamaan kaikenlainen seksuaalisuuteen liittyvä syrjintä kos-

kien muun muassa eri sukupuolia, sukupuoli-identiteettiä sekä sukupuolen ilmaisuja. Yhdenvertaisuussuunnitelman rinnalla koulutuksen järjestäjän tulee määrittellä tasa-arvosuunnitelma, jonka kehittämiseen osallistuvat niin oppilaat kuin koulun henkilökunta tavoitteenaan keskittyä seksuaalikasvatuksen näkökulmasta esimerkiksi seksuaalisen ja sukupuoleen kohdistuvan häirinnän estämiseen. (Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 609/1896.)

Kokonaisvaltaista seksuaalikasvatusta ohjaavat ja tukevat niin kansainväliset sopimukset kuin Suomen sisäiset lait. Lisäksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (Opetushallitus 2014) on löydettävissä osuuksia, jotka luovat viitekehystä seksuaalikasvatuksen toteuttamiselle. Peruskoulussa tulee pyrkiä lisäämään oppilaiden ymmärrystä sekä tietoisuutta niin eri sukupuolista kuin laajemmasta moninaisuudesta. On merkityksellistä, että koulun jokapäiväinen toiminta tukee ja edistää oppilaiden identiteetin kehittymistä sekä eri sukupuolten välistä yhdenvertaisuutta, sillä peruskouluiässä lasten kiinnostus omaa seksuaalisuuttaan ja sukupuoli-identiteettiään kohtaan kasvaa ja käsitys itsestä alkaa muodostua. (Opetushallitus 2014, 28.) Lisäksi myös yllä esitetyt lait vaikuttavat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Perusteissa nimetään mm. perustuslaki (731/1999), yhdenvertaisuuslaki (1325/2014) sekä tasa-arvolaki (609/1986) opetuksen järjestämistä ohjaavissa velvoitteissa (Opetushallitus 2014, 14).

Vaikka Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) on löydettävissä kohtia, jotka viittaavat seksuaalikasvatuksen tärkeyteen myös alaluokilla, ei sen toteutusta tai aihealueita juuri määritetä oppiaineekohtaisissa sisällöissä. Ainoastaan yhdessä ympäristöopin 3.–6. luokan kuudesta sisältoalueesta mainitaan lyhyesti seksuaalisuuteen liittyvistä teemoista:

”Käsitellään ikäkauden mukaisesti seksuaalista kehitystä ja ihmisen lisääntymistä. Harjoitellaan tunnistamaan oman kehon ja mielen viestejä ja tiedostamaan omia ajatuksia, tarpeita, asenteita ja arvoja.” (Opetushallitus 2014, 241.)

Ei siis liene ihme, että alakoulun seksuaalikasvatus voidaan kokea opetettavana teemana haastavaksi sen laajuuden ja epämääräisyyden sekä vähäisten ohjeistuksien vuoksi. Selkeät teemat sekä opetuskäytännöt seksuaalikasvatuksen toteuttamiseen puuttuvat alakoulun arjen koulumaailmasta – eri lakien ja sää-

döksien luomat teoreettiset kehykset voivat tuntua irrallisilta sekä haastavilta suhteessa käytäntöön. Vaikka tietynlaista ohjausta näistä eri asiakirjoista on löydettävissä, voidaan niiden tukea opetukselle pitää kuitenkin epäselvänä ja heikkona, minkä vuoksi seksuaalikasvatuksen opetus alakoulussa voi jäädä muiden teemojen ohella vähemmälle etenkin, jos seksuaalikasvatus toteutuu lähinnä irrallisten projektien muodossa pelkästään muihin oppiaineisiin integroituna (Garcia 2015, 200). Myös kansainvälisessä seksuaalikasvatusta koskevissa tutkimuksissa on todettu, että juuri seksuaalikasvatuksen laaja-alainen, useisiin oppiaineisiin liittyvä ja kaiken läpäisevä luonne saattaa aiheuttaa haasteita sen toteutumiselle ja toteuttamiselle, kun tarkat sisältöihin ja käytäntöihin liittyvät vaatimukset puuttuvat opetussuunnitelmasta (esim. Martínez ym. 2012; Garcia 2015). Kuitenkin useissa tutkimuksissa on tunnustettu seksuaalikasvatuksen merkitys juuri alakouluikäisten lasten tietojen, taitojen ja asenteiden kehittämisen kannalta, ja usein juuri lapset ja nuoret itse ovat toivoneet seksuaalikasvatuksen alkavan ennistä aiemmin (esim. Milton 2003; Renold 2005; Hilton 2007; Verdure ym. 2010).

Puolestaan yläkoulussa terveystiedon sisältöalueissa vuosiluokilla 7–9 on seksuaalisuus mainittu useammin ja laajemmin (Opetushallitus 2014, 400). Yläkoulussa terveystieto oppiaineena mahdollistaa seksuaalikasvatuksen opetukselle selkeän ja linjatun paikan osana muita oppiaineita ja -kokonaisuuksia. Lisäksi Suomessa seksuaalikasvatuksen tutkimus on painottunut alakouluikäisiä vanhempia oppilaisiin (esim. Kontula 1997; Liinamo 2005; Kontula & Meriläinen 2007). Ensimmäinen koko Suomen kattava seksuaalikasvatusta tarkasteleva tutkimus (Kontula 1997) koski yläkoululaisia, kun pyrkimyksenä oli kartoittaa heidän yhden lukuvuoden aikana saamaansa seksuaalikasvatusta. Onkin esitetty, että tarvittaisiin tutkimusta siitä, miten oppilaiden mielenkiinnonkohteet muuttuvat ja kehittyvät esimerkiksi iän tai sukupuolen mukaan (Mkumbo 2010, 411). Tämänkaltaisella tiedolla voitaisiin mahdollistaa se, että seksuaalikasvatus toteutuisi sen kohteena oleville oppilaille merkityksellisenä ja heidän tarpeisiinsa vastaten (Mkumbo 2010, 411). Koska seksuaalikasvatuksen opetus ja tutkimus ovat painottuneet yläkouluun jättäen 7–12-vuotiaiden opetuksen vähemmälle huomiolle, päätettiin tässä tutkimuksessa keskittyä juuri alakouluikäisiin oppilaisiin. Tutkimuksen tavoitteena oli saada tietoa siitä, millaista seksuaalikasvatusta tutkimukseen osallistuneet oppilaat kokivat tarvitsevänsä ja haluavansa.

Myös ymmärrys esimerkiksi seksuaalisuuden ja sukupuolen moninaisuudesta sekä siihen kytkeytyvistä lähikäsitteistä on jatkuvassa kehityksessä, mikä voi osaltaan luoda haasteita ja jopa paineita seksuaalikasvatuksen teemojen opettamiseen ja käsittelemiseen koulussa. Vaikka esimerkiksi laissa naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta (609/1896) mainitaan yhtenä osa-alueena sukupuolen ilmaisemisen vuoksi syrjimisen olevan kiellettyä, puhutaan samassa laissa kuitenkin paljon myös vain naisista ja miehistä. Silti nykyisin tiedostetaan, että sukupuolien kirjo on laaja, eivätkä kaikkien sukupuoli-identiteetit määräydy – eikä niiden tarvitsekaan määräytyä – binäärisesti kaksinapaisen mies-nainen-jaon mukaan (Karvinen & Venesmäki 2019). Tämän kaltainen seksuaalikasvatukseen kytkeytyvä ristiriitaisuus voi hankaloittaa kyseisten teemojen käsittelyä luokanopettajien toimesta. Epävarmuus sekä useiden eri lähestymistapojen mahdollisuus voivat tuottaa turhautumista sekä arkuutta seksuaalikasvatuksen käsittelyyn oppilaiden kanssa.

Jokainen opettaja tulkitsee ja toteuttaa opetussuunnitelmaa työssään omista lähtökohdistaan käsin. Laajasti ymmärrettynä seksuaalisuuteen kuuluvat myös käsitykset ja arvot, jotka ohjaavat toimintaamme tiedostetusti sekä tiedostamatta (Bildjuschkin & Ruuhilahti 2008, 12). Näin seksuaalikasvatukseen vaikuttavat aina myös sitä toteuttavan kasvattajan seksuaalisuuteen liittyvät arvot ja käsitykset (Schaalma ym. 2004, 264). On todettu, että lasten sukupuoliin ja seksuaalisuuteen liittyvät asenteet vakiintuvat pitkälti peruskouluiässä (Jääskeläinen ym. 2015, 12) ja näitä asenteita sekä arvoja opitaan erityisesti oman lähipiirin aikuisilta (Cacciatore 2006, 207). Mikäli opettajille ei tarjota kokonaisvaltaisen seksuaalikasvatuksen toteuttamiseen välineitä koulutuksen aikana, eikä seksuaalikasvatuksen vähimmäissisältöjä ja opetusmenetelmiä opetussuunnitelmassa määritellä yksiselitteisesti, kuinka varmistetaan, että jokainen lapsi todella saa tarvitsemaansa, puolueetonta tietoa sukupuoleen ja seksuaalisuuteen liittyen? Millaista tietoa kouluissa jaetaan ja vastaako se tämän ajan lasten ja nuorten tarpeisiin parhaalla mahdollisella tavalla? Tiedostaako jokainen opettaja omat sukupuoleen ja seksuaalisuuteen liittyvät asenteensa, ja sen, miten näitä ilmentää opetuksessaan? Yhteisten, käytännön opetustyöhön kytkeytyvien linjausten puuttuessa opettaja on uhatta jäää yksin näiden kysymysten kanssa, eikä täl-

löin voida olla varmoja, että peruskouluissa tapahtuva seksuaalikasvatus toteutuu kaikkien lasten ja nuorten tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta vahvistaen sekä seksuaalisuuden kehittymistä tukien.

## *2.4 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset*

Tutkimuksen lähtökohtana toimi aiempi, lähinnä yläkouluikäisiin ja opettajiin keskittynyt, rajatusta näkökulmasta toteutettu tutkimus seksuaalikasvatuksesta, molempien tutkijoiden kiinnostus seksuaalikasvatukseen peruskoulun kontekstissa sekä kokemus siitä, että luokanopettajaopinnot eivät tarjoa valmiuksia seksuaalikasvatuksen toteuttamiseen – seksuaalikasvatusta ei tutkijoiden omissa opinnoissa oltu käsitelty lainkaan. Kuitenkin jokaisen luokanopettajan tulisi työssään pystyä toteuttamaan kokonaisvaltaista seksuaalikasvatusta. Yhä moninaisuvassa koulumaailmassa myös tiedon tarve voi olla luonteeltaan hyvin erilaista kuin aiemmin, ja seksuaalisuuteen liittyvät teemat ovat entistä näkyvämmiin läsnä jo hyvin nuortenkin alakoululaisten arjessa. Tutkimuksessa pyrittiinkin oppilaiden toiveiden kuulemisen lisäksi kartoittamaan oppilaiden tiedon tarvetta seksuaalikasvatuksen aihealueista. Näiden tietojen avulla haluttiin pyrkiä kohti oppikokonaaisuutta, joka todella olisi oppilaiden maailmassa kiinni, resonoisi heidän kokemustensa kanssa ja näin ollen tuntuisi oppilaista itsestään tarpeelliselta ja merkitykselliseltä (WHO 2010, 30–31).

Tämä oppilaiden näkemyksiin kohdistuva kiinnostus asemoi tutkimuksen lapsinäkökulmaiseksi lapsuudentutkimukseksi (Karlsson 2010, 123), jossa lapsi nähdään tutkimuksen subjektina ja tiedon tuottajana (James & James 2008, 17; Karlsson 2010, 127). Tutkimuksen tarkoituksena oli kuunnella lasten näkemyksiä seksuaalikasvatuksesta ja heille merkityksellisestä tiedosta sekä hyödyntää näitä tietoja oppikokonaisuuden luomisessa. Oppilaat haluttiin myös osallistaa oppikokonaisuuden kehittämisvaiheeseen, jotta tutkimusta tehtäisiin todella yhteistyössä heidän kanssaan, eikä vain heihin kohdistuen. Lähtökohtana pidettiin sitä, että oppilailla on merkittävää tietoa juuri tämän päivän lapsuudesta ja nuoruudesta sekä näkökulmia, joita tutkimuksen avulla haluttiin tuoda esiin (Karlsson 2010, 125). Tutkimuksen aihepiirin vuoksi lasten näkökulman esiin tuominen nähtiin erityisen tärkeänä, sillä usein juuri seksuaalisuus – ja näin myös seksuaalikasvatus – on aihe, joka oletetaan aikuisten toimesta lapsuudesta erilliseksi,

vaikka seksuaalisuus ja sukupuoliisuus ovat kiinteästi läsnä myös lasten elämässä, joskin aikuisuudesta poikkeavalla tavalla. Tämän vuoksi lapsuuden seksuaalisuutta tulisikin tarkastella juuri lapsen oman näkökulman ja kokemuksen kautta. (Renold 2005, 2.) Tutkimuksen eri vaiheissa pyrittiinkin mahdollisuuksien mukaan valintoihin, jotka tukisivat lapsen aktiivista tiedon tuottajan roolia (Karls-son 2010, 127). Tutkimuksen raportoinnissa pyritään tuomaan ilmi eri vaiheisiin sisältyneitä pohdintoja lapsen aktiivisen toimijuuden mahdollisuuksista sekä las-ten parissa tehtävän tutkimuksen eettisistä erityispiirteistä.

Näistä lähtökohdista tutkimuksen tavoitteena oli selvittää oppilaiden ajatuk-sia ja käsityksiä sukupuolesta ja seksuaalisuudesta sekä kartoittaa oppilaiden peruskoulussa saatavaan seksuaalikasvatukseen kytkeytyviä toiveita. Tiedonke-ruun jälkeen tutkimuksessa kehitettiin oppilaiden toiveiden pohjalta seksuaalikas-vatukseen oppimateriaalia, jota tutkimuksen myöhemmissä vaiheissa kehitettiin edelleen niin oppilaiden kuin luokanopettajaopiskelijoiden palautteen mukaan. Design-tutkimukselle luonteenomaisesti tutkimuksessa varsinaisten tutkimusky-symysten lisäksi tärkeänä osa-alueena on oppimista edistävän intervention luo-minen ja jatkuva kehittäminen sekä sen arviointi: aiemmissa luvuissa on kuvailtu seksuaalikasvatukseen kytkeytyvä ongelma, ja tutkimuksen tarkoituksena oli kar-toittaa tähän mahdollisia ratkaisuvaihtoehtoja (Easterday, Rees Lewis & Gerber 2016, 139–141).

Tutkimus jäsenyi lopulta kolmen tutkimuskysymyksen ympärille.

1. Millaista seksuaalikasvatusta 5. luokan oppilaat toivovat saavansa? Mitä aiheita halutaan käsiteltäväksi ja miten?
2. Millaisia ajatuksia oppilaat liittävät seksuaalisuuteen, sukupuoleen ja sek-suaalikasvatukseen tutkimusprosessin alussa?
3. Millaisena tutkimusluokan oppilaat kokivat tutkimuksen toiminnallisen vai-heen?



# 3 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT JA TOTEUTUS

Tässä tutkimuksessa tavoitteena oli kehittää alakouluun seksuaalikasvatusta, joka pohjautuisi oppilaiden omiin toiveisiin ja mielenkiinnonkohteisiin, asiantuntijoiden kanssa käytyihin keskusteluihin, Perusopetuksen opetussuunnitelmaan (Opetushallitus 2014) sekä valittuihin teoreettisiin lähtökohtiin. Tämä tutkimus oli metodologisesti luonteeltaan laadullinen, eikä tutkimuksessa pyritty yleistettävään tietoon, vaan ennemminkin tarkkaan kuvaukseen määrätystä ilmiöstä juuri tämän tutkimuksen kontekstissa (Eskola & Suoranta 2014, 61). Tutkimuksen tarkoituksen ja tavoitteiden kannalta design-tutkimus valikoitui hyödyllisimmäksi metodologiaksi. Seuraavissa alaluvuissa kuvataan kasvatustieteellisen design-tutkimuksen luonnetta sekä tarkastellaan design-tutkimuksen metodologiaa tämän kyseisen tutkimuksen viitekehyksessä. Lopuksi kuvataan tutkimuksessa syntyneitä design-syklejä sekä esitellään tutkimuksen aineistonkeruun ja analyysin prosessia.

## 3.1 *Kasvatustieteellinen design-tutkimus*

Kasvatustieteellinen design-tutkimus on verrattain melko tuore tutkimusmetodologia, sillä sen on todettu syntyneen vasta 2000-luvun alkupuolella (Anderson & Shattuck 2010, 16). Design-tutkimuksessa tutkijat pyrkivät ratkaisemaan jonkin kasvatustieteellisen ongelman kehittämällä vaihe vaiheelta innovatiivisen intervention (Nieveen & Folmer 2013, 160). Metodologia pitää sisällään ajatuksen resurssien muuttamisesta tietynlaisiksi tuotoksiksi, jotka ovat sekä käytännöllisiä että teoreettisia (Easterday ym. 2016, 125). Tiedon luominen, ymmärryksen kehittäminen sekä luovan ja edistyksellisen oppimisympäristön tuottaminen ja vahvistaminen ovat osa tämänkaltaista tutkimusta (Design-Based Research Collective 2003, 5).

Design-malliin pohjautuvat tutkimukset eivät tavoittele aina suoria vastauksia useiden kvalitatiivisten tutkimusten tapaan, vaan painottavat laajaa kuvausta esimerkiksi tutkimusympäristöstä, intervention toteutuksessa esiintyneistä haasteista sekä intervention eri kehitysvaiheista (Anderson & Shattuck 2010, 22). Toinen eroavaisuus kehittävällä design-tutkimuksella suhteessa muihin metodologisiin lähestymistapoihin on sen pyrkimys vaikuttaa niin käytäntöön kuin tieteellisyys (van den Akker 1999, 8). Ilman toistensa tukea teorian tai intervention ei koeta olevan riittävää (Easterday, Rees Lewis & Gerber 2017, 1). Sen sijaan niiden välillä voidaan ymmärtää olevan vastavuoroinen, toisiaan kannustava vaikutus (Easterday ym. 2017, 1). Vaikka tässäkin tutkimuksessa oppilaiden ajatukset ja toiveet ohjasivat vahvasti seksuaalikasvatuksen oppikokonaisuuden kehittämistä, tieteellinen lähestymistapa oli koko tutkimuksen ajan mukana prosessiin vaikuttavana ja sitä tukevana elementtinä. Intervention tehokkuus ja lopputuloksen ennustettavuus voivat kärsiä, jos sitä ei ole pohjattu teoriaan (Easterday ym. 2017, 1).

Teoreettisen vuoropuhelun lisäksi merkityksellinen osa design-prosessia on yhteistyö ammattilaisten sekä kohderyhmän kanssa. Tieteellisen viitekehyksen suora soveltaminen kompleksisten ongelmien ratkaisemiseen ei ole yksistään riittävä keino (van den Akker 1999, 9). Tutkimuksessa tulisi hyödyntää moninaisesti kohderyhmän sekä muiden ammattilaisten ajatuksia ja ymmärrystä design-tutkimuksen kohteena olevasta aiheesta. Tässä tutkimuksessa tutkijat pyrkivät kehittämään alkuymmärrystään seksuaalisuudesta sekä seksuaalikasvatuksesta tehden yhteistyötä kahden Tampereen yliopiston opettajan, Hanna Vilkan (VTT, yliopisto-opettaja) ja Armi Kurkikankaan (seksuaalineuvoja, yliopisto-opettaja), kanssa. Jo tutkimuksen alkuvaiheessa tapahtuneet keskustelut näiden kahden asiantuntijan kanssa loivat merkityksellistä pohjaa design-prosessin aloittamiselle ja teoreettiselle ymmärrykselle.

Van den Akker (1999, 9) on korostanut kohderyhmän hyödyntämistä aidon ongelman luonteen kartoittamisessa. Kun pyritään ratkaisemaan koulutuksellisessa kontekstissa esiintyviä ongelmia edistyksellisellä ratkaisulla, kuuluu asianosaisten kanssa käyty yhteistyö merkityksellisenä osana suunnitteluprosessiin (van den Akker 1999, 8). Koska tutkimuksen tarkoituksena oli luoda seksuaalikasvatuksen oppikokonaisuus alakouluun, kosketti se etenkin oppilaita. Tämä interventio haluttiin toteuttaa oppilaslähtöisesti, minkä vuoksi koettiin perustelluksi

tehdä yhteistyötä oppilaiden kanssa kyselylomakkeen muodossa. Design-tutkimuksen alustavan perehtymisen voidaan näin ollen ymmärtää olevan verrattain melko laajaa. Se voi sisältää esimerkiksi tieteelliseen kirjallisuuteen tutustumista, ammattilaisten kanssa keskustelua sekä vastaavien tutkimuksien tai esimerkkien analysointia (van den Akker 1999, 7).

Kasvatustieteellisen tutkimuksen yhdeksi heikkoudeksi on esitetty päivit-  
täisten ongelmien ja tutkimusmaailman välinen kuilu (Design-Based Research Collective 2003, 5). Design-tutkimus antaa mahdollisuuden kehittää kasvatustieteellistä tutkimusta, joka paneutuu tieteellisen viitekehyksen ohjaamana ja tuke-  
mana jokapäiväisiin, todellisiin käytännön ongelmiin. Tätä näkemystä vahvistaa muun muassa tutkimuksen kohderyhmän ja ammattilaisten kanssa tehty tiivis yhteistyö, joka kuuluu oleellisena osana tämänkaltaisen tutkimuksen luonteeseen.

Koska design-tutkimus on metodologisena suuntauksena vielä verrattain tuore, siitä ei ole muodostunut vielä kovin selkeää tai yksiselitteistä kuvausta. Design-tutkimuksen ominaispiirteistä ei ole saavutettu täyttä yhteisymmärrystä – esimerkiksi tutkimuksen tavoitteet, siihen kytkeytyvät teoriat ja metodit sekä tavoitteet ovat vaihtelevia (Easterday ym. 2016, 125–126). Easterday ja kumppanit (2016, 125–126) ovat nimittäneet tätä tutkimustapaa jopa matalan paradigman metodologiaksi. Seksuaalisuus voidaan ymmärtää yhteiskunnallisesti ja sosiaalisesti rakentuneena (Lehtonen 2005, 63), minkä vuoksi tämä tutkimus sijoittuu relativistisen tieteenfilosofian kentälle, joka painottaa esimerkiksi uskomusten, arvojen sekä eri näkökulmien vaikutusta tiedon rakentumiseen (Kakkuri-Knuuttila & Heinlahti 2006, 41, 105). Tutkijat tiedostivat tutkimuksen jokaisessa vaiheessa, että heidän omilla henkilökohtaisilla käsityksillään on osuus tutkimuksen sisällön kehittymiseen (Kakkuri-Knuuttila & Heinlahti 2006, 105).

Lisäksi tieteenfilosofisissa keskusteluissa vallitsee kahtiajako empirismin ja rationalismin välillä. Suurimpana eroavaisuutena näiden kahden asetelman välillä on tiedon perimmäinen lähde: järki vai aistikokemus (Raunio 1999, 120). Empiristiset tutkijat tukeutuvat siihen ajatukseen, että erilaisilla tapahtumilla on vaikutuksia aisteihimme ja siten koemme sekä opimme niitä. Rationalismissa ei puolestaan uskota tiedon lähteenä olevan erilaiset aistikokemukset, vaan niiden ymmärretään olevan peräisin järjestä. (Raunio 1999, 120.) Tämä kasvatustieteellinen design-tutkimus voidaan käsittää enemmänkin empiristiseksi kuin rationalistiseksi, sillä sen keskiössä olivat oppilaiden toiveet seksuaalikasvatuksesta, ja

niihin voidaan arvioida vaikuttaneen mm. oppilaiden edelliset kokemukset, kulttuuriset tekijät sekä mielenkiinnon kohteet.

Design-tutkimuksen luonteen määrittelyn moninaisuudesta huolimatta se päätettiin valita tämän tutkimuksen metodologiaksi. Tämän tutkimusotteen ainutlaatuinen, käytännöllisyyden ja teoreettisuuden yhdistävä, kokeileva tutkimustapa koettiin parhaimmaksi ja merkityksellisimmäksi tavaksi tavoitteiden saavuttamisen näkökulmasta, kun pyrkimyksenä oli luoda seksuaalikasvatuksen oppikokonaisuus oppilaiden omien toiveiden pohjalta.

### 3.1.1 Tavoitteena innovatiivinen interventio

Tämä tutkimus oli luonteeltaan design-tutkimus, jossa hyödynnettiin interventionistista toimintatapaa. Tämänkaltaiselle tutkimukselle on luontaista pyrkiä luomaan uutta ymmärrystä oppimisesta sekä laajentaa ymmärrystä erilaisten oppimisympäristöjen kehittämisestä ja toteuttamisesta (Design-Based Research Collective 2003, 5). Valittuun oppimisteoriaan tukeutuva innovatiivisuus on osa design-tutkimuksen luonnetta (Design-Based Research Collective 2003, 5). Tässä tutkimuksessa tarkoituksena oli luoda uusi, edistysmielinen seksuaalikasvatuksen opetuskokonaisuus, joka kehitettiin oppilaiden toiveisiin, ajatuksiin, Peruskoulun opetussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus 2014) sekä valittuihin teoreettisiin viitekehyksiin nojaten.

Yksi syy, miksi tutkijat usein päätyvät valitsemaan design-tutkimuksen, on sen ratkaisukeskeinen luonne: perinteisempien tutkimusmenetelmien tavoitteelman kuvaavan tiedon sijaan design-tutkimuksessa pyritään luomaan ratkaisu johonkin koulutuksellisissa teemoissa esiintyvään ongelmaan (van den Akker 1999, 2). Koska kohteena olevasta ongelmasta on ryhdytty tekemään tutkimusta, voidaan design-tutkimuksen keskiössä olevan haasteen nähdä olevan melko suuri (van den Akker 1999, 8). Tässä tutkimuksessa ajankohtaisen sekä merkityksellisen aiheen eli seksuaalikasvatuksen ja siihen liittyvien oppimateriaalien nähtiin olevan jokseenkin puutteellisia, minkä vuoksi koettiin perustelluksi paneutua kyseisen aihealueen uudismieliseen kehittämiseen.

Design-tutkimuksen tavoitteena on näin ollen kehittää interventio, jonka tulisi olla tehokas ratkaisu todelliseen käytännön ongelmaan. Suunnittelua ohjaa

kuitenkin myös valittu johtava tieteellinen kirjallisuus, minkä vuoksi käytännöllisyys voi muodostua haasteeksi design-interventiota suunnitellessa. On esitetty kysymys siitä, onko käytännön ja teorian suhde huomioon ottaen mahdollista kehittää käytäntöön sopeutuva ratkaisumalli. (van den Akker 1999, 8.) Seuraavaksi tutkimuksessa käsitellään neljää Nieveenin ja Folmerin (2013, 160) luomaa intervention kriteeriä, joista yksi on käytännöllisyys.

Nieveen & Folmer (2013, 160) ovat muotoilleet interventioille laadullisia kriteereitä, joita tässä tutkimuksessa hyödynnettiin oleellisena osana luomassa teoreettista pohjaa tutkimuksen suunnittelulle ja toteutukselle. Tässä tutkimuksessa hyödynnetään Jyrkiäisen ja Koskinen-Sinialon (2017, 186–187) laatimia suomenoksia näistä Nieveenin ja Folmerin (2013, 160) kehittämistä neljästä laadullisesta osa-alueesta: merkityksellisyys (eng. relevancy), johdonmukaisuus (eng. consistency), käytännöllisyys (eng. practicality) sekä tehokkuus (eng. effectiveness).

Ensimmäinen intervention laadullinen kriteeri on sen merkityksellisyys (Nieveen & Folmer 2013, 160). Interventio voidaan ymmärtää merkityksellisenä, kun se pohjautuu laadukkaaseen teoreettiseen kokonaisuuteen sekä sille koetaan olevan selkeä tarve (Nieveen & Folmer 2013, 160). Tutkijat kokivat perustellusti tämän tutkimuksen intervention eli innovatiivisen, oppilaiden toiveisiin pohjautuvan seksuaalikasvatuksen oppikokonaisuuden olevan tarpeellinen lisä peruskoulun opetukseen. Kuten aiemmin on todettu, seksuaalikasvatus on kaiken läpäisevä, moninainen ja monialainen aihekokonaisuus: se on oppia ihmisyydestä, ja siihen kuuluu tietojen, taitojen ja asenteiden omaksumista ja kehittämistä (WHO 2010, 12, 19). Seksuaalikasvatuksen tulisi aina myös vastata juuri kohderyhmänsä tiedontarpeeseen, ja olla relevanttia juuri kohderyhmän elämäntilanteen kannalta (WHO 2010, 28). Ehkä juuri tämän laajan ja kokonaisvaltaisen luonteensa vuoksi seksuaalikasvatukselle ei ole vakiintunutta, selkeästi ja yksiselitteisesti määriteltyä paikkaa ja sisältöä etenkin peruskoulun alaluokkien opetussuunnitelmassa. Tämä aiheuttaa haasteita peruskoulun arjessa seksuaalikasvatusta toteuttaville opettajille sekä epätasa-arvoa oppijoiden välille.

Johdonmukaisuuden on todettu olevan yksi osa-alue määritellessä intervention laadullisia standardeja (Nieveen & Folmer 2013, 160). Johdonmukaisen interventiosta tekee Nieveenin ja Folmerin (2013, 160) mukaan sen perusteelli-

nen suunnittelu. Tässä tutkimuksessa pyrittiin panostamaan tähän kriteeriin erityisen tarkasti, jotta jokainen tutkimuksen syklinen vaihe ja yksityiskohta tulisi huomioitua jo suunnitteluvaiheessa. Perusteellinen, johdonmukainen sekä avoin suunnitteluprosessi tukee intervention toteutuksen lisäksi sitä, että tutkimus on mahdollista toteuttaa eettisesti hyväksytyin menetelmin.

Kolmas Nieveenin ja Folmerin (2013, 160) esittämistä intervention laadullisista kriteereistä on käytännöllisyys. Tavoitteena ja oletuksena on, että interventiota voidaan käyttää sekä hyödyntää juuri siinä kontekstissa – tässä tutkimuksessa 5.–6. luokkalaisten oppilaiden kanssa –, johon se on tarkoitettukin (Nieveen & Folmer 2013, 160). Käytännöllisyyden kriteerin toteutumisen kannalta lienee erittäin merkityksellistä tiivis yhteistyö kohderyhmän kanssa, jotta eräässä artikkelissa (Design-Based Research Collective 2003, 5) esitetty ajatus jokapäiväisten ongelmien ja tutkimuksen välisestä kuilusta ei toteutuisi. Tässä tutkimuksessa yhteistyötä ja siten myös käytännöllisyyttä pyrittiin luomaan sekä tukemaan niin oppilaiden kuin ammattilaisten kanssa. Tutkimuksen oppilaslähtöisen luonteen vuoksi onnistumisen kannalta voitiin pitää tärkeänä sitä, että oppilaat koki-sivat innovatiivisen seksuaalikasvatuksen oppikokonaisuuden vastaavan heidän toiveisiinsa ja tarpeisiinsa.

Neljäs interventiolle nimitetty laadullinen kriteeri eli tehokkuus käsittää ajatuksen siitä, että intervention hyödyntämisen tulisi tuottaa tai johtaa toivottuihin lopputulemiin (Nieveen & Folmer 2013, 160). Tämän kriteerin kannalta on merkityksellistä luoda ja rajata selkeät tutkimuskysymykset ja -tavoitteet, joihin interventiolla pyritään vastaamaan. Design-projektin onnistumista voidaan arvioida vasta tavoitteiden määrittelyn jälkeen (Easterday ym. 2017, 11). Kaikki edellä mainitut kriteerit – merkityksellisyys, johdonmukaisuus, käytännöllisyys sekä tehokkuus – linkittyvät toisiinsa hierarkkisella tavalla ja design-prosessin valmistuttua tutkimuksen tulisi täyttää jokainen neljästä edellytyksestä laadulliselle interventiolle (Nieveen & Folmer 2013, 160).

Kun kehitetty interventio on suoritettu, syntyy design-prosessista lopputuotos. On todettu, että tuotos voi olla jotain konkreettista ja graafista tai myös ai-neettomampaa, kuten kokemuksia tai palveluita (Buchanan 2001b, 11). Lisäksi lopputuotos voidaan jakaa teoreettisiin ja käytännöllisiin tuotoksiin (Easterday ym. 2016, 126). Teoreettinen malli ilmenee mm. teoreettisena viitekehyksenä tai mallina, kun puolestaan käytännölliset tuotokset ovat niitä prototyyppejä, joilla

pyritään kehittämään oppilaiden todellista oppimista (Easterday ym. 2016, 139). Interventiolle ei näin ollen ole muodollisia rajoituksia juurikaan esitetty, joten tutkijat voivat aina tutkimuskohtaisesti valikoida parhaiten soveltuvimman loppu-tuotoksen muodon, joka tässä tutkimuksessa muotoutui seksuaalikasvatuksen oppikokonaisuudeksi.

### 3.1.2 Syklinen ja iteratiivinen luonne

Design-tutkimuksissa on pyrkimyksenä innovatiivisesti sekä syklisesti edeten kehittää ratkaisu johonkin koulutukseen kytkeytyvään ongelmaan (Plomp 2010, 15–17), joka tässä tutkimuksessa suuntautui peruskoulun seksuaalikasvatukseen painottaen oppilaiden näkökulmia ja toiveita. Design-tutkimuksen prosessia on luonnehdittu iteratiiviseksi (Easterday ym. 2017, 7) eli toistuvaksi, sillä siihen kuuluu oleellisena osana intervention tai projektin jatkuva kehittäminen edelleen vaikuttavammaksi testaamalla sitä samalla halutussa kontekstissa (Anderson & Shattuck 2010, 17). Myös Nieveenin ja Folmerin (2013, 159) mukaan design-tutkimukselle luontaisia ovat useat syklit tai toistot, joiden kautta projektilla voidaan pyrkiä saavuttamaan haluttu lopputulos. Tällaista tutkimusprosessia, jossa pyritään yhdistämään käytäntö sekä määritellyt ihanteet toivotuksi lopputulokseksi toistamalla tutkimuksen eri vaiheita, kutsutaan usein sykliseksi tai spiraaliseksi (van den Akker 1999, 7).

Koulutus voidaan nähdä moninaisena tutkimusympäristönä, minkä vuoksi tutkijoille voi olla haastavaa arvioida, miten suunniteltu interventio vaikuttaa kyseiseen ympäristöön (Easterday ym. 2017, 17). Näin ollen design-prosessin ja siinä syntyvän tuotoksen toistuva testaaminen ja muokkaaminen ovat tutkimuksen merkityksellisyyden ja onnistumisen kannalta tärkeitä vaiheita. Tämän vuoksi design-tutkimuksen tekemisessä tulisi hyödyntää iteratiivisuutta sekä uskaltautua testaamaan heikkojakin suunnittelumalleja (Easterday ym. 2017, 17). Niiden testaaminen ja sen jälkeinen jatkokehittely voidaan nähdä tehokkaampana kuin se, että valmistettaisiin oletettavasti valmis, kokonainen interventio vain huomataksaan, ettei se ole toimiva (Easterday ym. 2017, 17). Tämän design-prosessin tuotoksena syntyvää oppikokonaisuutta testattiin ensimmäisen kerran tutkimuskoulussa, vaikka suunnitelma ei ollut vielä täysin valmis tai vir-

heetön. Tarkan ja kokonaisen intervention suunnittelun sijaan on merkityksellisempää pyrkiä luomaan jatkuvasti kehittyviä, innovatiivisia väliprototyyppejä (van den Akker 1999, 7).

Jokaisella design-tutkimuksen syklissä tuotetulla prototyypillä haetaan vastausta siihen, saavutettiinko interventiolla haluttu tavoite (Easterday ym. 2017, 14). Tämän tutkimuksen yksi kehittävästä design-sykleistä oli palautteen kerääminen tutkimuksen kohteena olevalta luokalta, kun oppikokonaisuus oli pidetty. Mikäli interventio ei saavuttanut haluttuja lopputuloksia, tulee sitä kehittää edelleen. Tällöin kehittäväällä arvioinnilla on merkittävä funktio antamassa tietoa siitä, miten design-projektia tulisi parannella tulevissa sykleissä (van den Akker 1999, 10). Tässä tutkimuksessa tutkijat saivat kehittämisen kannalta oppilailta arvokasta tietoa siitä, miten oppikokonaisuutta voitaisiin muokata ja kehittää paremmaksi kohtaamaan tutkimuksen tavoitteet. Arvioinnilla pyritään kaikissa tutkimuksen vaiheissa luomaan parannusehdotuksia sen sijaan, että vain yksinomaan nimettäisiin epäonnistuneita, heikkoja intervention osa-alueita (van den Akker 1999, 10). Kehittävän arvioinnin tarkoituksena on tukea intervention suunnittelumallien kehittymistä mahdollisimman valmiiksi sekä laadukkaaksi (Nieveen & Folmer 2013, 158).

Design-tutkimukselle tyypillisen iteratiivisen ja syklisen luonteen avulla voi ajan saatossa mahdollistua kasvatustieteellisten tutkimusongelmien ratkaiseminen kehittämällä toimiva design-tuotos. Jatkuva kehittäminen voi kuitenkin myös vaikeuttaa tutkimuksen lopettamista. Tutkijalle voi olla haastavaa tiedostaa, milloin tutkimus on riittävän hyvä ja valmis, jotta intervention hiominen voidaan lopettaa (Anderson & Shattuck 2010, 17). Tutkimusluokan oppilailta saadun palautteen ja kehitysehdotusten jälkeen interventiota oli alkuperäisen suunnitelman mukaan tarkoituksena kehittää edelleen. Oppilaspalautteiden pohjalta tehtyjen muutosten sekä tutkimuskysymyksiin peilaamisen jälkeen kuitenkin todettiin, että halutut tavoitteet oli saavutettu. Mikäli ennen design-projektin aloittamista ei määritellä ja rajata tarkasti, mitkä ovat halutut tavoitteet, voi tutkijalle jäädä keskeneräinen, jopa epäonnistunut olo päättäessään tutkimuksen tekemisen. Jatkuvaan kehittämiseen kytkeytyy myös Andersonin ja Shattuckin (2010, 21) esittämä haaste siitä, että toistuvuus voi peittää alleen tutkimukselle määritellyt resurssit, kuten ajan. Tätä tutkimusta ohjasivat etenkin ajalliset resurssit,



jotka olisivat tarvittaessa mahdollistaneet kuitenkin vielä enemmänkin syklejä intervention kehittämiseksi.

Design-tutkimuksen prosessin eri vaiheita on määritelty usein eri tavoin. On esitetty, että niiden tulisi pohjautua tavoitteisiin, joita puolestaan ei tulisi kytkeä aikaan (Easterday ym. 2017, 3). Jos vaiheet määritellään ajan perusteella, voi prosessin kuvauksesta syntyä virheellisesti ajatus vaiheittaisena, selkeänä etenismallina. Design-prosessin luonteelle ei ole ominaista siirtyä vaiheesta toiseen tietyssä järjestyksessä, sillä se voi vahingoittaa tutkimuksen iteratiivisuutta. (Easterday ym. 2017, 3.) Prosessin vaiheiden sanallistamisella ei täten tavoitella tarkan esimerkkimallin luomista, sillä se ei ole tutkimuksen kannalta toivottavaa (Easterday ym. 2017, 7).

Tietynlainen toimintamalli voi kuitenkin selkeyttää tutkimuksen etenemistä, minkä vuoksi seuraavaksi esitellään tässä tutkimuksessa sovellettuja Nieveenin ja Folmerin (2013, 159) luomaa nelivaiheista sekä Easterdayn, Rees Lewisin sekä Gerberin (2014, 319; 2017, 8) kehittämää seitsemänvaiheista design-prosessin mallia. Tutkimuksessa ei ole suoraan mallinnettu kumpaakaan esimerkkiä, mutta ne ovat olleet merkittävinä tekijöinä tutkijoiden luodessa ymmärrystä design-prosessin tyypillisestä luonteesta. Mallien esittelyn jälkeen kartoitetaan juuri tässä tutkimuksessa syntyneitä design-syklejä (ks. 3.2. Tutkimuksen design-sykli) ja sitä, miten esitetyt design-prosessin mallit ovat vaikuttaneet niiden kehittymiseen.

### **Design-prosessin neljä vaihetta**

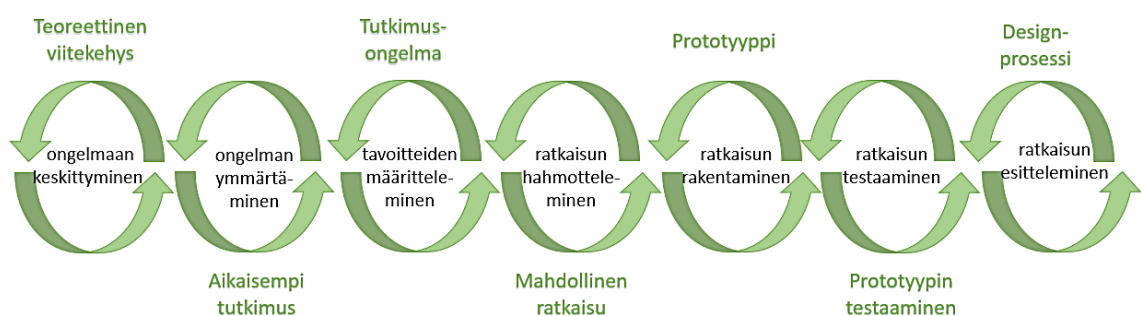
Nieveen ja Folmer (2013, 159) ovat esittäneet toimintamallin, joka jakaa design-tutkimusprosessin nelivaiheiseksi kokonaisuudeksi. Ensimmäisen vaiheen he ovat nimenneet design-aloitteeksi (eng. design proposal), jonka aikana tutkijoiden on tarkoitus perehtyä esimerkiksi alustaviin tutkimustuloksiin sekä tutkimuksen kannalta oleellisiin teoreettisiin lähtökohtiin ja viitekehyksiin. (Nieveen & Folmer 2013, 159.) Tutkimuksen aiheen rajaamisen, tutkimuskysymyksien laatimisen ja tutkijoiden alkuymmärryksen kannalta ensimmäinen vaihe voidaan ymmärtää erityisen merkityksellisenä – sen avulla voidaan kartoittaa tulevan intervention todellinen tarve.

Seuraavassa vaiheessa yksi tai useammat projektin osa-alueista ovat jo yksityiskohtaistuneet suunnittelun myötä. Tästä huolimatta niiden todellinen, konkreettinen käyttö halutussa kontekstissa ei ole vielä mahdollista. Tätä tutkimuksen vaihetta kutsutaan kokonaissuunnitteluksi (eng. global designing) (Nieveen & Folmer 2013, 159). Jotta prosessissa voidaan lopulta saavuttaa onnistunut interventio, tulee sen suunnitteluun paneutua rauhassa vaihe vaiheelta. Kun tuleva interventio tai designissa tuotettu projekti tarkentuu seuraavassa vaiheessa edelleen, mahdollistuu myös sen käyttö tarkoitetun kohderyhmän kanssa (Nieveen & Folmer 2013, 160). Tätä kolmatta tasoa Nieveen ja Folmer (2013, 160) ovat nimittäneet osittain tarkentuneeksi intervention vaiheeksi (eng. partly detailed intervention/product).

Neliportaisen luokittelun mukaan viimeinen vaihe koostuu valmiista interventiosta (eng. completed intervention/product), jota voidaan hyödyntää tavoittelussa kontekstissa. Design-projektin viimeiseen vaiheeseen pääseminen edellyttää useita toistoja tai syklejä. Lisäksi arviointi on merkityksellinen osa design-prosessia, jotta interventiota tai voidaan kehittää ja jalostaa tavoitteiden mukaiseksi lopputulokseksi. Tämän vuoksi tutkijan on oleellista tiedostaa, että yksi vaihe voi sisältää useitakin design-syklejä ennen kuin seuraavaan vaiheeseen siirtyminen mahdollistuu. (Nieveen & Folmer 2013, 159–160.)

### Sykliset osa-alueet

Easterday, Rees Lewis sekä Gerber (2014, 319) ovat alun perin jakaneet design-prosessin kuuteen erilliseen vaiheeseen. Näitä ovat 1) ongelmaan keskittyminen, 2) ongelman ymmärtäminen, 3) tavoitteiden määrittely, 4) ratkaisun hahmotteleminen, 5) ratkaisun rakentaminen sekä 6) ratkaisun testaaminen (Easterday ym. 2014, 319). Myöhemmin he ovat lisänneet prosessiin vielä seitsemännen vaiheen, joka on nimetty ratkaisun esittelyksi (Easterday ym. 2017, 8).



**KUVIO 2.** Design-prosessille esitetyt seitsemän vaihetta (mukaillen Easterday, Rees Lewis & Gerber 2017, 8)

Design-prosessin aluksi tutkijoiden tulisi paneutua ongelmaan, minkä kautta mahdollistuu tutkimusaiheen rajaaminen (Easterday ym. 2014, 319; 2017, 7). Tähän vaiheeseen kuuluu oleellisena osana sen määrittely, ketkä ovat tutkimuksen sidosryhmä. Siihen lukeutuvat usein ne henkilöt, joihin tutkimuksen voidaan nähdä vaikuttavan, kuten ammatinharjoittajat, oppijat ja vanhemmat. Kun keskittyy ongelmaan ja määrittää tutkimuksen suunta, voidaan myös luoda varmuutta siitä, että tutkittava ongelma on merkityksellinen sekä design-tutkimuksen arvoinen. (Easterday ym. 2014, 319; 2017, 7–8.) Usein tämänkaltaisen tutkimuksen taustalla on sidosryhmän toive paremmasta tulevaisuuden tilanteesta (Easterday ym. 2017, 8). Tässä tutkimuksessa tutkijat, jotka ovat itse tulevia luokanopettajia, kokivat, että seksuaalikasvatusta ja siihen liittyvää oppimateriaalia tulisi kehittää oppilaslähtöisemmäksi, minkä vuoksi oppikokonaisuutta lähdettiin alun perin suunnittelemaan.

Ongelmaan keskittymisen lisäksi tutkijoiden tulisi kehittää tutkittavan aiheen ja ongelman todellista ymmärrystä. Tässä vaiheessa tutkitaan esimerkiksi oppijoita, sidosryhmän tarpeita sekä aikaisempaa tutkimusta ja mahdollisia olemassa olevia ratkaisuja. Jotta tutkijat voivat kartoittaa tutkittavaan aiheeseen vaikuttavia tekijöitä, heidän tulee työskennellä kovasti sen eteen. Ongelmaan keskittyminen ja designin suunnittelu voivat vaatia empiirisiä metodeja, kuten esimerkiksi observointia, haastatteluja tai kyselyjä, jotta voidaan selvittää sidosryhmän tarpeita ja tutkittavaa kontekstia. (Easterday ym. 2014, 319–320; 2017, 9.)

Myös tavoitteiden määrittely on merkityksellinen osa design-tutkimuksen prosessia. Tässä vaiheessa tutkijoiden tarkoituksena on määrittellä tutkimusongelma ja siten myös tavoitteet, arviointi, tutkimuskysymykset sekä mahdolliset rajoitteet. Design-prosessin suunnittelijoiden tulee huomioida myös sidosryhmän ajatukset, jotka vaikuttavat tavoitteiden määrittelyyn. Tutkimuksen onnistumisen arvioimisen kannalta on oleellista, että tavoitteet on selvitetty. (Easterday ym.

2014, 320; 2017, 10–11.) Lisäksi määrittelyvaihe voi sisältää pohdintoja tutkimuksen vaikutuksesta niin käytäntöön kuin keskusteluun tutkimusyhteisössä (Easterday ym. 2017, 10).

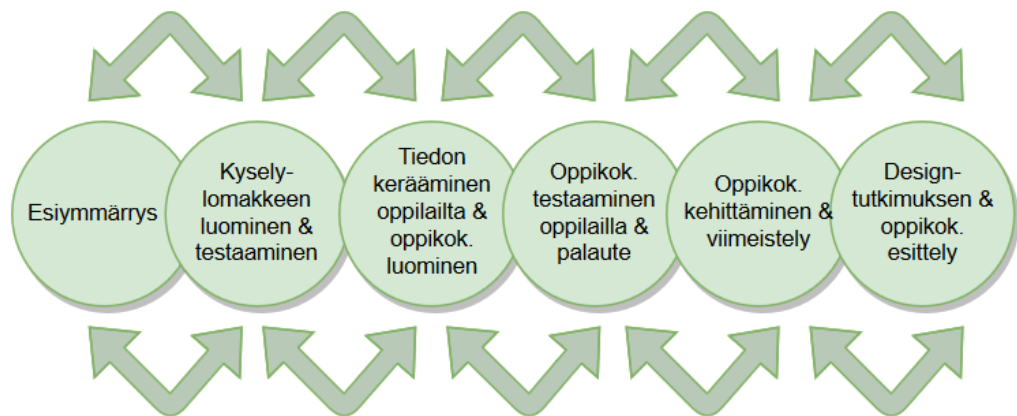
Tutkimusongelmaan keskittymisen ja tutkimuskysymysten määrittelyn jälkeen tutkijoille mahdollistuu tavoitteisiin pyrkivän designin alustava suunnittelu sekä sen rakentaminen. Ratkaisun hahmotteluvaiheessa tutkijat suunnittelevat mahdollisen ratkaisun omien tietojensa pohjalta, kun puolestaan ratkaisua rakentaessa tavoitellaan jo osittain toimivaa, sidosryhmäläisten käytettävissä olevaa prototyyppiä. (Easterday ym. 2014, 320; 2017, 12.) Easterday ja kumppanit (2017, 12) ovat nimittäneet hahmotteluvaihetta jopa design-prosessin sydämeksi – ilman ratkaisun hahmottelua ja ideointia ei ole mitään, mitä voitaisiin tulevissa vaiheissa työstää, testata tai esittää. Rakentamisvaiheessa tavoitteena on kehittää käytettävissä oleva prototyyppi, jonka ei kuitenkaan tarvitse olla vielä täysin valmis (Easterday ym. 2014, 320; 2017, 13). Tärkeintä on, että toteutuksen taso on riittävä testaamaan tutkijan suunnitelmaa mahdollisesta ratkaisusta tai jostain sen osasta (Easterday ym. 2014, 320; 2017, 13).

Design-prosessiin kuuluu oleellisena osana myös tutkimusongelmaa varten kehitetyn ratkaisun testaaminen. Interventiota testataan tutkimuksen eri vaiheissa keskittyen hieman eri näkökulmiin – alkuvaiheessa pääpaino on johdonmukaisuudessa, kun taas prosessin lähestyessä loppuaan käytännöllisyys on testaamisen keskiössä. Luonnollisesti, testaaminen kertoo suunnitellun intervention onnistuneisuudesta niin käytännön kuin teorian näkökulmasta (Easterday ym. 2014, 320–321; 2017, 14–15). Viimeisenä, seitsemäntenä, vaiheena Easterday, Rees Lewis ja Gerber (2017, 15) ovat nimenneet esittelyvaiheen, jolloin tutkijoiden yleensä tulee avata koko design-prosessi lopputuloksineen. Yhdessä sidosryhmän kanssa pohditaan, miksi ja miten suunniteltu interventio ratkaisee halutun ongelmatilanteen (Easterday ym. 2017, 15).

### *3.2 Tutkimuksen design-syklit*

Tämä tutkimus koostui design-tutkimusprosessille tyypillisesti eri sykleistä, joiden kautta iteratiivisesti pyrittiin saavuttamaan tutkimukselle asetetut tavoitteet sekä tutkimuskysymykset. Lopulta muodostettiin kuusi sykliä, joita on havainnollistettu alla olevalla kuviolla (kuvio 3). Kuten Easterday ja muut (2017, 3) ovat

todenneet, järjestelmällisesti syklistä toiseen siirtyminen ei palvele design-tutkimuksen iteratiivista luonnetta. Tämän vuoksi tulee huomioida, että alla esitetty kuvio tämän prosessin tutkimussykleistä on pelkistetty kuvio tämän seksuaalikasvatukseen keskittyvän intervention kehittymisestä. Käytännössä esimerkiksi tuotoksen kehittämistä sekä tieteelliseen kirjallisuuteen perehtymistä tapahtui koko tutkimusprojektin ajan.



**KUVIO 3.** Tämän tutkimuksen design-sykli, jota toteutettiin iteratiivisesti edeten.

Ensimmäinen sykli pohjautui tutkittavan teeman, eli kouluissa tapahtuvan seksuaalikasvatukseen, esiymmärryksen luomiseen. Sekä Nieveen ja Folmer (2013) että Easterday ja muut (2014; 2017) painottivat design-prosessin malleissaan teoreettisen viitekehyksen merkitystä. Tässä tutkimuksessa tutkijat tekivät yhteistyötä kahden seksuaalikasvatukseen perehtyneen yliopisto-opettajan kanssa sekä perehtyivät johtavaan tieteelliseen kirjallisuuteen tavoitteenaan selvittää tutkimuksen todellista tarvetta kasvatustieteellisellä kentällä. Easterday ja kumppanit (2017, 10) toivat esille tavoitteiden määrittelyn vaiheessa myös tutkimuksen mahdollisen vaikutuksen tutkimusyhteisöön. Tässä tutkimuksessa tätä näkökulmaa pyrittiin kartoittamaan jo alussa käytyjen asiantuntijakeskusteluiden kautta, joissa ilmeni, että seksuaalikasvatusta tulisi painottaa myös peruskoulun kontekstissa ja kehittää kasvatustieteellisen tutkimuksen avulla.

Jotta tutkijat saivat tietoa siitä, millaista seksuaalikasvatusta tutkittavat oppilaat kokivat haluavansa ja tarvitsevansa, he hyödynsivät Easterdayn ja kumppaneiden (2014, 319–320; 2017, 9) painottamia empiirisiä menetelmiä kartoittaakseen tilannetta. Esiymmärryksen pohjalta määriteltiin tutkimuskysymykset ja luotiin kyselylomake (ks. liite 4), jonka avulla oli tavoitteena kerätä oppilailta tietoa siitä, millaista seksuaalikasvatusta he haluaisivat. Lomaketta testattiin pro gradu -tutkielmaryhmän opiskelijoilla ja heiltä saadun palautteen perusteella siihen tehtiin muutamia tarvittavia muutoksia.

Valmis kyselylomake teetettiin kaikille niille tutkimusluokkaan kuuluville viidesluokkalaisille ( $n = 18$ ), jotka olivat allekirjoittaneet yhdessä huoltajiensa kanssa tutkimuslupalomakkeen (ks. liite 1 & 2). Saatu aineisto analysoitiin kyselylomakkeen erilaisten kysymystyyppien vuoksi sekä määrällisiä että laadullisia analyysimenetelmiä hyödyntäen (ks. luku 3.3.3), ja viidesluokkalaisten ajatusten ja toiveiden perusteella ryhdyttiin luomaan seksuaalikasvatuksen oppikokonaisuutta. Tässä vaiheessa – kuten koko tutkimuksen ajan – myös teoreettinen viitekehys ohjasi suunnitteluprosessia. Yksi Easterdayn ja muiden (2014, 320; 2017, 12) nimittämistä prosessin vaiheista oli ratkaisun hahmottaminen, johon panostettiin tässä tutkimuksessa paljon. Oppikokonaisuuden luomisessa pyrittiin luomaan seksuaalikasvatusta, joka koostuisi niin oppilaiden toiveista kuin teoreettisista tekijöistä.

Oppikokonaisuus suunniteltiin sellaiseksi prototyyppiksi, jota oli mahdollista testata halutussa kontekstissa. Syksyllä 2019, kun kyselylomaketta teetettäessä olleet viidesluokkalaiset olivat siirtyneet kuudennelle luokalle, oppikokonaisuutta testattiin heidän kanssaan kahden päivän aikana. Molempien päivien jälkeen tutkimukseen osallistuneet oppilaat täyttivät palautelomakkeet (ks. liite 5 & 6), joiden tavoitteena oli kartoittaa, millaisena suunniteltu interventio näyttäytyi kohderyhmän, eli 6. luokan oppilaiden, silmissä. Palautteen tarpeellisuutta ja merkityksellisyyttä perusteltiin Nieveenin ja Folmerin (2013, 158) painottamalla kehittäväällä arvioinnilla, jonka pyrkimyksenä on kehittää projektia yhä valmiimmaksi interventionksi.

Palautteiden analysoinnin jälkeen oppikokonaisuutta muokattiin sekä paranneltiin oppilaiden toiveiden ja ajatusten pohjalta. Oppikokonaisuuden kehittämistä seurasi intervention peilaaminen haluttuihin tavoitteisiin sekä tutkimusky-

symyksiin. Tämän kautta tutkijat totesivat design-prosessin tuotoksen olevan valmis – se vastasi haluttuihin tutkimuskysymyksiin ja oli valmis käytettäväksi halutussa oppimisympäristössä. Koko syklisen prosessin päätti projektin selkeä ja tarkka esittely tämän pro gradu -tutkielman muodossa. Lisäksi projekti esiteltiin Tampereen yliopiston KASSL03 Syventävä projekti -kurssilla luokanopettajaopiskelijoille, minkä kautta mahdollistui myös vuorovaikutteinen keskustelu kasvatustieteellisessä tiedeyhteisössä. Kurssilla käyty ajatuksenvaihto ja opiskelijoilta saatu palaute edistivät tutkijoiden ymmärrystä tämän tutkimuksen jatkotutkimusideoista sekä oppikokonaisuuden edelleen kehittelystä.

Kuten tämän tutkimuksen design-sykliden erittelyssä kävi ilmi, tutkimus kokonaisuudessaan koostui muutamasta eri aineistonkeruun vaiheesta sekä näiden rinnalla toteutetusta kehittämistyöstä. Design-tutkimuksen luonteelle ominaista syklisyyttä (van den Akker 1999, 7) tuki moninaisuus aineistonkeruumenetelmissä. Ensimmäinen tutkimusaineisto ja siitä saadut tulokset koostuivat kyselylomakkeella kerätyistä vastauksista, joita analysoimalla tavoitteena oli kartoittaa tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden toiveita ja ajatuksia seksuaalikasvatuksesta. Näiden tulosten pohjalta luodun oppikokonaisuuden toteuttamisen jälkeen oppilailta kerättiin palautetta (liite 5 & 6) toteutuksen onnistuneisuudesta. Palautteiden analysoinnin myötä saatiin seuraavat tutkimustulokset: miten oppikokonaisuus oli onnistunut oppilaiden mielestä ja miten sitä tulisi kehittää edelleen? Näin ollen tämä seksuaalikasvatusta käsittelevä design-tutkimus koostui aineistonkeruun näkökulmasta sekä kysely- että palautelomakkeista, jotka toteutettiin vuoden 2019 aikana oppilaiden ollessa 5. ja 6. luokalla.

### *3.3 Kyselylomakeaineiston kerääminen ja analyysi*

Kuten aiemmin design-sykliden kuvailun yhteydessä todettiin, tässä tutkimuksessa aineistoa kerättiin useassa vaiheessa ja eri menetelmin. Tätä niin sanotusti ensimmäisen vaiheen aineistonkeruuta tutkimusluokan parissa on päätetty kuvata seuraavissa alaluvuissa siksi, että juuri tämän vaiheen perusteella luotiin oppikokonaisuus, jota vielä oppilaiden palautteen ja tutkijoiden huomioiden perusteella kehitettiin. Näitä kaikkia – oppilaiden toiveita, oppikokonaisuuden luomista, testaamista ja kehittämistä – voidaan pitää design-prosessille ominaisesti

monimuotoisina tutkimustuloksina (Buchanan 2001b, 11–13), joten niitä tarkastellaan tutkimustuloksista kertovassa neljännessä luvussa. Seuraavissa alaluvuissa kuvataan aineistonkeruuta sekä perustellaan sitä suunniteltaessa tehtyjä päätöksiä, jonka jälkeen siirrytään kuvaamaan kyselylomakeaineiston analyysia.

### 3.3.1 Kyselylomake aineistonkeruumenetelmänä

Tutkimuksen yhtenä tavoitteena oli selvittää oppilaiden seksuaalisuuteen liittyviä käsityksiä ja ajatuksia sekä seksuaalikasvatukseen kytkeytyviä toiveita. Tarkoituksenmukaisimmaksi aineistonkeruumenetelmäksi näiden ajatusten ja toiveiden selvittämiseen koettiin kyselylomake. Usein lapset unohdetaan kyselytutkimuksen vastaajina ja heitä koskevia asioita saatetaan kysyä esimerkiksi huoltajilta, vaikka parhaita tiedonantajia ovat lapset itse (Järvensivu 2007). Kyselylomakkeita hyödynnetään aineistonkeruussa tyypillisesti luonteeltaan määrällisissä tutkimuksissa niiden tehokkuuden vuoksi: suurilta tutkimusjoukoilta saadaan kerättyä tietoa suhteellisen vaivattomasti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 190). Tässä luonteeltaan laadullisessa tutkimuksessa kyselylomakkeen eduksi koettiin se, että tietoa olisi mahdollista kerätä samanaikaisesti kokonaisuutelta koululuokalta. Lisäksi kyselylomakkeen hyödyntämisen ajateltiin mahdollistavan parhaiten anonymiteetin säilymisen, mikä koettiin tärkeänä tutkimuksen aihealueen vuoksi.

Aineistonkeruumenetelmää valittaessa tiedostettiin myös menetelmän rajallisuus ja siihen mahdollisesti liittyvät haasteet. Tässä tutkimuksessa tärkeäksi koettiin lasten näkökulmien selvittäminen ja kuuleminen sekä lapsen positio aktiivisena tiedon tuottajana (Karlsson 2010, 127). Perustellusti voidaan pohtia, kuinka aktiivinen rooli kyselylomakkeen täyttäjällä todella on – etenkin, jos kyselylomake sisältää monivalintakysymyksiä. Toisaalta on ymmärrettävää, että mikään aineistonkeruumenetelmä itsessään ei takaa lapsen näkökulman huomiointia, vaan merkittävämpää on, miten menetelmää hyödynnetään ja kehitetään (Karlsson 2010, 127). Lapset eivät olleet tässä tutkimuksessa mukana vain kyselylomakkeen vastaajina, vaan aktiivisesti osallistujina sen myöhemmissä vaiheissa, ja lomakkeen suunnittelussakin pyrittiin takaamaan riittävä tila oppilaan omille ajatuksille aiheista. Aineistonkeruuta suunniteltaessa pohdittiin myös haastattelun mahdollisuutta, mutta tutkijoiden oman kokemattomuuden ja usein



sensitiiviseksi koetun aiheen vuoksi kyselylomakkeen ajateltiin olevan vastaajille mieluisampi ja luontevampi menetelmä sekä tehokkaampi kerättäessä tietoa kokonaiselta koululuokalta.

Lapsilta kyselylomakeaineistoa kerättäessä tulee lomake suunnitella niin, että huomioidaan vastaajien kognitiiviset sekä kielelliset taidot (Järvensivu 2007; Nieminen 2010, 37). Kyselylomake laadittiin oppilaiden valmius- ja taitotaso huomioiden yhdistellen erilaisia kysymys- ja vastaustapoja pyrkien varmistamaan sen sopivuus kyseiselle ikäryhmälle (Järvensivu 2007). Kyselylomakkeessa yhdisteltiin avoimia kysymyksiä sekä erityyppisiä monivalintakysymyksiä. Näin pyrittiin varmistamaan jokaiselle oppilaalle mahdollisuus osallistua tutkimukseen oman tasonsa mukaisesti sekä mahdollisimman runsaan tiedon saaminen aiheesta.

Valmiita vastausvaihtoehtoja sisältäviin kysymyksiin tutkijoiden tuli kyselylomaketta kehitettäessä valita sopivat vaihtoehdot, mikä on huomioitava arvioitaessa tutkimuksen luotettavuutta sekä eettisyyttä. Toisaalta valmiit vaihtoehdot nähtiin tutkimuksessa tarpeellisiksi, sillä oppilaiden käsitys seksuaalisuuden ja seksuaalikasvatuksen eri ulottuvuuksista saattaa olla suppea – tai ainakin näiden osa-alueiden nimeäminen haastavaa. Valmiiden vastausvaihtoehtojen myötä varmistettiin se, että seksuaalikasvatukseen liittyvät osa-alueet selkiytyivät oppilaille ja näin vaihtoehtoja seksuaalikasvatukseen kohdistetuille toiveille ja niiden sanoittamiselle oli runsaammin.

Kyselylomaketta kehitettäessä kiinnitettiin huomiota myös sen visuaaliseen ilmeeseen ja kysymysten järjestykseen. Paperinen kyselylomake ja sen täyttämisen voivat yhdistyä oppilaiden mielissä helposti koevastaamiseen ollen näin mahdollisesti epämotivoiva sekä sosiaalisesti hyväksytyjen vastausten antamiseen ohjaava (Järvensivu 2007). Tässä tutkimuksessa kyselylomakkeesta pyrittiin luomaan vastaamiseen kutsuva sekä epäkoemainen, jotta oppilaat kokisivat vastaamisen houkuttelevaksi, eivätkä pyrkisi koetilanteen kaltaiseen oikeiden tai toivottujen vastausten antamiseen.

Valmis kyselylomake asetettiin ennen tutkimusaineiston keräämistä vertaispienryhmän arvioitavaksi. Vapaamuotoisten palautekommenttien perusteella kyselylomaketta muokattiin lopulliseen muotoonsa. Palautekierros tarjosi tutkijoille itse palautteen lisäksi aikaa pohtia kysymyksenasetteluja sekä lomakkeessa käytettäviä käsitteitä. Näiden pohdintojen pohjalta päätettiin luoda kyselylomaketta

edeltävä keskustelunomainen alustus (liite 3), jonka avulla pyrittiin selventämään lomakkeessa käytettäviä käsitteitä eli seksuaalikasvatuksen eri osa-alueita.

### 3.3.2 Aineistonkeruun toteutus

Tutkimuksen aineistonkeruu sekä toiminnallinen osuus toteutettiin eräässä Kanta-Hämeen alueella sijaitsevassa peruskoulussa. Tutkimusyhteistyö alkoi oppilaiden 5. luokan keväällä ja päättyi oppilaiden 6. luokan syyslukukaudella. Tutkimukseen tarvittavat tutkimusluvut hankittiin kyseisen kunnan toimintatapojen mukaisesti koulun rehtorilta, oppilaiden vanhemmilta (liite 1) sekä oppilailta itseltään (liite 2) ennen tutkimuksen toteuttamista. Suomessa ei ole yksiselitteistä lainsäädäntöä, joka vaatisi tutkimusluvan hankkimista alaikäiseltä lapselta itseltään (Nieminen 2010, 33), mutta tässä tutkimuksessa niin päätettiin tehdä hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6). Oppilaslähtöisyyteen nojaavan tutkimusasetelman vuoksi koettiin perustelluksi, että oppilas itse pääsee vaikuttamaan siihen, osallistuuko hän tutkimukseen. Lapsen oman suostumuksen painottaminen on tärkeää myös tutkimukseen osallistumisen motivaation kannalta: mikäli lapsi osallistuu tutkimukseen vapaaehtoisesti, on hän todennäköisesti motivoitunut ja halukas kertomaan kokemuksistaan ja mielipiteistään tutkijoille (Järvensivu 2007). Tutkimuksen vapaaehtoisuus voidaan nähdä osana itsemääräämisoikeutta, joka koskee myös lasten toimintaa (Nieminen 2010, 35). Tutkimuslupien keräämisen yhteydessä huoltajia informoitiin tutkimuksen sisällöstä ja etenemisestä hyvän tutkimuskäytännön mukaisesti (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6).

Ennen varsinaisen tutkimusaineiston keräämistä tutkijat vierailivat luokassa yhden oppitunnin verran. Näin toimien tutkijat pääsivät näkemään muutoin vieraan luokan oppilaat ja saivat ennakkotietoa luokan oppilaista sekä luokasta fyysisenä tilana. Samalla kerättiin jo ennalta koululle lähetetyt tutkimusluvut ja varmistuttiin siitä, mikä määrä oppilaita osallistuu tutkimukseen. Lisäksi tällä ennakokäynnillä pyrittiin purkamaan tutkimukseen osallistumiseen liittyvää mahdollista jännitystä. Vierailun aikana tutkijat esittäytyivät, keräsivät viimeiset tutkimusluvut ja seurasivat lopputunnin ajan luokan toimintaa. Tässä tutkijat toimivat pää-

asiassa osallistuvasti havainnoiden, eivätkä opettajan tai ohjaajan roolissa. Tarkoituksena ei myöskään ollut kerätä minkäänlaista kirjallista havainnointitietoa tältä kerralta.

Tutkimusaineisto kerättiin kontrolloituna ja informoituna kyselynä niin, että tutkijat olivat osana lomakkeiden jakamista ja läsnä niitä täytettäessä (Uusitalo 1991, 91; Hirsjärvi ym. 2009, 191–192). Aikaa tutkimusaineiston keräämiseen käytettiin yksi oppitunti. Tämän alussa tutkijat pitivät lyhyen alustuksen (liite 3) seksuaalikasvatukseen liittyvistä teemoista, jotta kyselylomakkeessa käytettävät termit ja käsitteet olisivat kaikille tuttuja ja tutkimuksen tarkoitus selvä (Uusitalo 1991, 91). Alustuksessa avattiin tutkimuksen käsitteitä lyhyesti oppilaiden ikätaso huomioiden ja oppilaita kehoitettiin esittämään kysymyksiä missä tahansa vaiheessa, jos jokin kohta jäisi epäselväksi. Tilanteen koemaisuutta pyrittiin vähentämään tähdentämällä alustuksen aikana oppilaille, että toivottuja tai oikeita vastauksia lomakkeeseen ei ole (Järvensivu 2007). Oppilaille myös tiedotettiin, että tähän kyselyyn pohjaavaa oppikokonaisuutta tultaisiin testaamaan ja kehittämään juuri heidän kanssaan. Tämän ajateltiin mahdollisesti parantavan kyselyyn vastaamisen motivaatiota: oppilaat tiesivät, että heidän vastauksillaan on oikeasti merkitystä.

Alustuksen jälkeen tutkijat selittivät lyhyesti kyselylomakkeen täyttöön liittyvät käytännön asiat: kysely ohjeistettiin täyttämään hiljaisesti omaan lomakkeeseen keskittyen, valmis kyselylomake ohjeistettiin kääntämään kuvapuoli alaspäin pulpetille ja kerrottiin, että valmiit kyselylomakkeet kerättäisiin tutkijoiden toimesta. Koska kyselyssä käsiteltiin mahdollisesti lasten aroiksi kokemia aiheita ja se täytettiin luokahuoneessa, haluttiin tulosten luotettavuuden parantamiseksi luoda kyselyn täyttöhetkestä luottamuksellinen (Järvensivu 2007). Luottamuksellisuuden säilymistä pyrittiin vahvistamaan kyselyn nimettömällä täyttämisellä sekä sillä, että tutkijat keräsivät valmiit lomakkeet oppilailta tunnin päätyttyä sen sijaan, että oppilaat olisivat kesken tunnin palauttaneet niitä. Näin toimien pyrittiin paitsi ehkäisemään ylimääräinen liike ja häly luokassa, myös välttämään sitä, että lomakettaan täyttävien huomio olisi voinut kiinnittyä sitä palauttaviin tai palauttavien huomio vielä lomakettaan täyttävien oppilaiden vastauksiin. Lomaketta täytettäessä tutkijat eivät myöskään kierrelleet luokassa, sillä lomakkeiden täyttämisen seuraaminen olisi vaarantanut anonymiteetin säilymisen.

### 3.3.3 Kyselylomakeaineiston analyysi

Kyselylomakkeen avulla oppilailta kerättyä tietoa käsiteltiin aineistolähtöisesti vailla analyysia ohjaavaa taustateoriaa (Eskola & Suoranta 2014, 19). Kuitenkin jo kyselylomaketta suunniteltaessa tiedostettiin, että monivalintakysymysten muodostamisen – ja näin myös niihin vastaamisen – taustalla vaikuttaa tutkijoiden teoriaan perustuva näkemys aiheesta, eikä näin voida analyysiakaan kuvata puhtaasti aineistolähtöiseksi (Tuomi & Sarajärvi 2002, 98). Kyselylomakkeen luomista edeltänyt esiymmärryksen luominen seksuaalisuudesta ja seksuaalikasvatuksesta teorian sekä asiantuntijoiden avulla vaikutti siihen, miten seksuaalikasvatus lomakkeessa esitettiin, ja näin myös siihen, millaisia valintoja oppilaat pystyivät vastatessaan tekemään. Kyselylomaketta ei siis voida pitää objektiivisena menetelmänä, ja tutkijat tiedostivat omien ennakkokäsitystensä vaikutuksen kyselylomakkeen luomiseen (Eskola & Suoranta 2014, 22). Oppilaiden aktiivista roolia tiedon tuottajina haluttiin tukea myös avoimien kysymysten sisällyttämisellä kyselylomakkeeseen.

Kyselylomakkeen erilaisten kysymystyylien vuoksi osa vastauksista käsiteltiin määrällisesti Excel-taulukointiohjelmaa hyödyntäen, mainintojen tai valintojen määriä laskien ja taulukoiden. Vaikka aineiston kvantifiointia laadullisessa tutkimuksessa voidaan pitää niin sanotusti ensivaiheen analyysina, tässä tutkimuksessa monivalintakysymysten sekä avoimiin kysymyksiin saatujen vastausten luonteen vuoksi aineiston kvantifioiminen tarjosi tutkimusongelman kannalta oleellista tietoa. (Eskola & Suoranta, 2014, 166.) Avointen kysymysten kohdalla hyödynnettiin sovelletusti määrällistä tekstianalyysia, jossa vastausten huolellisen uudelleenlukemisen jälkeen niistä eriteltiin sanastoanalyysin tapaan tutkimuksen kannalta relevantteja ilmaisuja (Eskola & Suoranta 2014, 170–171), eli tässä tutkimuksessa esimerkiksi mainintoja siitä mitä aiheita oppilaat tahtoisivat seksuaalikasvatuksessa käsiteltävän. Näiden ilmaisujen ja mainintojen toistuvuutta tarkasteltiin aineistosta ja toistuvista ilmaisusta koottiin teemoja (Eskola & Suoranta 2014, 175–176). Avoimien vastausvaihtoehtojen kohdalla sekä kysymyksenasettelu että vastaajien ikä- ja kehitystaso näkyivät vastausten muodossa. Vastaukset olivat pääsääntöisesti luonteeltaan toteavia, mutta samalla toi-

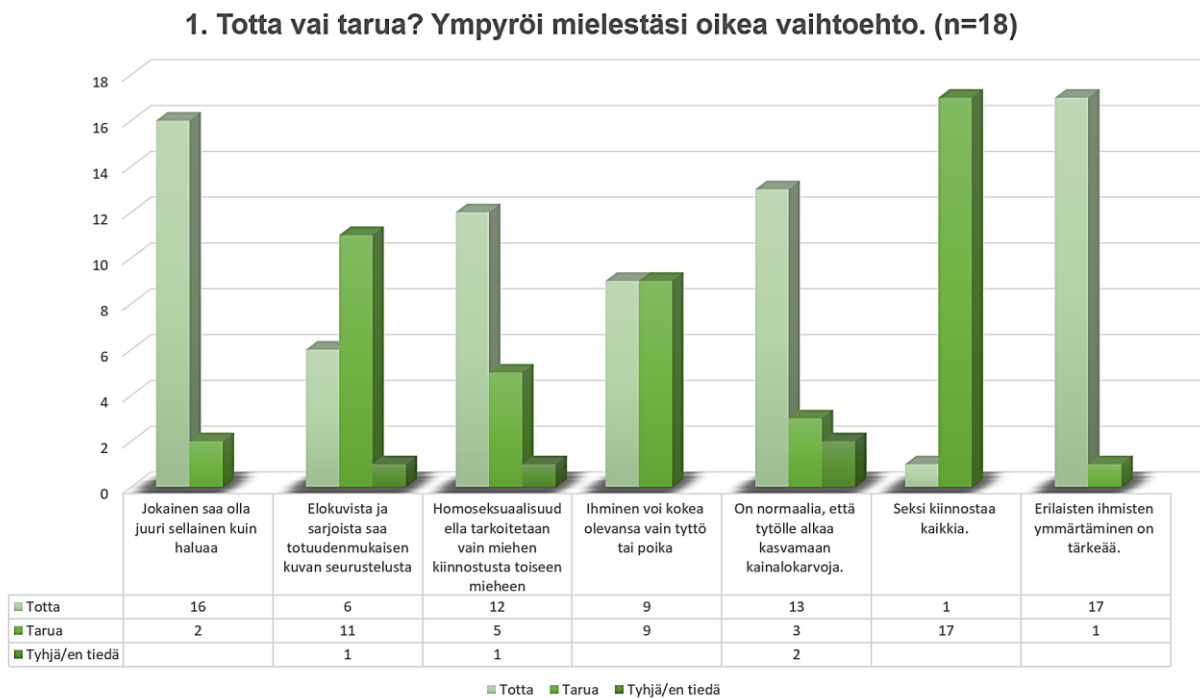
vat selkeästi esiin vastauksen, esimerkiksi toivotun opetusmenetelmän, eikä vastauksiin sisällynyt juurikaan niin sanotusti ylimääräistä informaatiota. Tämän vuoksi avoimista vastauksista teemojen erittely oli vaivatonta.

Tutkimusaineiston pienen koon vuoksi ( $n = 18$ ) aineisto siirrettiin käsiteltäväksi Excel-taulukointiohjelmaan kysymyksittäin eriteltynä. Valmiita vastausvaihtoehtoja sisältäneiden kysymysten vastaukset käsiteltiin laskemalla jokaisen vaihtoehdon saamien mainintojen yhteismäärä. Tässä analyysivaiheessa edettiin kysymys ja täytetty kyselylomake kerrallaan niin, että vastausvaihtoehdon kohdalle merkittiin juokseva numerointi, joka kasvoi aina uuden maininnan myötä. Avoimien kysymysten kohdalla vastaukset kirjattiin Excel-taulukkoon kyselylomakkeiden satunnaisen järjestyksen mukaan niin, että ensimmäisenä käsitellyssä olevan lomakkeen vastaajaksi merkittiin ”oppilas A”, toisen ”oppilas B” ja näin edelleen aakkosten mukaisesti. Jokaiseen kysymykseen kirjattiin ylös kaikki vastaukset tyhjät ja aiheeseen liittymättömät vastaukset mukaan lukien, sillä nämä haluttiin myös näkyviksi aineiston taulukointiin luotettavuuden lisäämiseksi.

Kyselylomakkeisiin ei sisällynyt tunnistetietoja anonymiteetin takaamiseksi, mutta aineistoa analysoitaessa lomakkeet aakkostettiin, jotta avoimien kysymysten vastaukset pystyttiin kirjaamaan ylös vastaajittain. Lomakkeiden aakkostamisen myötä oli mahdollista tarkastella myös sitä, toistuiko saman oppilaan vastauksissa samat teemat lomakkeen eri kohdissa. Tätä tarkasteltiin aineistoa analysoitaessa, mutta lopulta päädyttiin siihen, että jokainen maininta laskettiin niin sanotusti uutena, vaikka se olisikin saman oppilaan kohdalla toistunut jo esimerkiksi aiemmassa avoimessa kysymyksessä. Tämä nähtiin perusteltuna, sillä jonkin teeman tai aihealueen toistuminen voi kertoa siitä, että asia on syystä tai toisesta erittäin merkityksellinen oppilaalle ja tästä kaivataan kipeästi lisätietoa. Tutkimusasetelmassa korostettiin alusta lähtien oppilaiden toiveiden merkittävyyttä, joten aineiston analyysissäkin haluttiin huomioida jokainen vastaus ja maininta. Lisäksi samojen teemojen toistuminen oppilaiden vastauksissa oli luonnollista, sillä kyselylomakkeen täyttöä edeltävässä alustuksessa sekä toisessa kysymyksessä oli määritelty seksuaalikasvatuksen osa-alueita, ja vastaajan oli mahdollista poimia näistä käsitteitä avoimiin kysymyksiin vastatessaan.

Ensimmäisessä kysymyksessä vastaajaa pyydettiin valitsemaan, ovatko väittämät hänen mielestään totta vai tarua. Seksuaalisuuteen kytkeytyviä väittä-

miä oli yhteensä seitsemän. Ensimmäisen väittämän ”Jokainen saa olla juuri sellainen kuin haluaa” kaksi vastaajista oli merkinnyt olevan tarua, loput 16 totta. Toisen väittämän ”Elokuvista ja sarjoista saa totuudenmukaisen kuvan seurustelusta” kohdalla kuusi vastaajista oli valinnut vaihtoehdon ”totta”, 11 ”tarua” ja yksi oli merkinnyt rastin vastausvaihtoehtojen keskelle. Kolmas väittämä ”Homoseksuaalisuudella tarkoitetaan vain miehen kiinnostusta toiseen mieheen” jakoi vastaajista 12 vastaamaan totta, viisi tarua ja yhden merkitsemään vastausvaihtojen viereen ”en tiedä”. Neljännen väittämän ”Ihminen voi kokea olevansa vain tyttö tai poika” kohdalla vastaukset jakautuivat tasan: yhdeksän oppilaista oli vastannut sen olevan totta, yhdeksän tarua. Viidenteen väittämään ”On normaalia, että tytölle alkaa kasvamaan kainalokarvoja” kaksi oli vastannut vaihtoehtojen viereen ”en tiedä”, kolme valinnut vaihtoehdoista ”tarua” ja 13 ”totta”. Kuudennen väittämän ”Seksi kiinnostaa kaikkia” yksi vastaajista oli vastannut olevan totta, loput 17 tarua. Viimeiseen eli seitsemänteen väittämään ”Erialaisten ihmisten ymmärtäminen on tärkeää” 17 vastaajista oli valinnut olevan totta, yksi tarua. Alla olevassa kuviossa (kuvio 4) havainnollistetaan taulukoksi eriteltynä ensimmäisen kysymyksen väittämiin saadut vastaukset.



**KUVIO 4.** Ensimmäisen kysymyksen vastaukset taulukoituna

Kyselylomakkeen toisessa kysymyksessä vastaajia pyydettiin pohtimaan seksuaalikasvatuksen aihealueita, jotka kiinnostavat juuri tällä hetkellä. Ohjeena oli ympyröidä valmiiksi annetuista aihealueista vähintään kaksi. Aineistoa analysoidessa laskettiin, kuinka monta kertaa jokainen aihealue oli valittu ja ympyröity. Aihealueista sekä ”ihastuksen tunteet” että ”itsekkunnioitus ja itsetunto” oli valittu yhdeksän kertaa, eli molemmat näistä aihealueista kiinnostivat jopa puolta koko vastaajamäärästä. Aihealueet ”oman kehon kasvu ja kehitys” sekä ”seurustelu” oli valittu kahdeksan kertaa, eli nämä neljä edellä mainittua aihealuetta herättivät selkeästi eniten kiinnostusta oppilaissa. Kuusi vastaajista oli valinnut aihealueen ”juttelukaverin löytäminen” kiinnostavaksi. Aihealue ”erilaiset seksuaaliset suuntautumisot” tuli valituksi kolme kertaa, ja ”sukupuoliroolit”, ”omien rajojen asettaminen” sekä ”sosiaalisen median luomat paineet” saivat kaikki kaksi mainintaa. Aihealuetta ”tiedon löytäminen” ei ollut ympyröinyt kukaan vastaajista. Seuraavassa kuviossa (kuvio 5) esitetään toisen kysymyksen aihealueet sekä näiden aihealueiden saamat valintojen määrät.



**KUVIO 5.** Toisen kysymyksen vastaukset mainintojen määrän mukaan esitettynä

Kyselylomakkeen kolmannessa kohdassa vastaajia kehoitettiin asettamaan itsensä opettajan asemaan ja miettimään, millaisen seksuaalikasvatustunnin itse pitäisi ja mitä aiheita tunnilla käsiteltäisiin. Tähän kysymykseen vastaustapa oli

täysin avoin ja vastaukset olivatkin hyvin vaihtelevia pituudeltaan ja informaatiomäärältään. Kuitenkin täysin tyhjiä tai asiaan liittymättömiä vastauksia oli yhteensä vain neljä, kun taas muut 14 vastausta sisälsivät aiheen kannalta oleellista tietoa. Vastaustapojen suuren vaihtelevuuden vuoksi alla esitetään esimerkinomaisesti kolme tyyliltään mahdollisimman erilaista tähän kysymykseen saatua vastausta.

Tunnilla käsiteltäisiin tasa-arvoa ja seksuaalista suuntautumista. Kun aiheesta olisi puhuttu tehtäisiin ryhmätyöt aiheista. Jokainen ryhmä saisi kertoa mielipiteistä aiheisiin liittyen. Ryhmän mielipiteitä käsiteltäisiin yhdessä. (Oppilas N)

No tehtäis ryhmätöitä ja en keksi muuta. (Oppilas H)

Tehtäisiin ryhmissä tehtäviä seksuaalikasvatukseen liittyen. Puhuttaisiin sitten yhteen ääneen vastauksista jos haluaa. Voisin pitää vielä lopuksi jonkun kyselyn mihin vastaan yksin. (Oppilas P)

Vastaukset olivat paitsi tyyliltään vaihtelevia, myös sisällöltään: erilaisia opetettavia aiheita vastauksissa mainittiin yhteensä kymmenen ja erilaisia opetusmenetelmiä yhteensä neljä. Näin oppilaiden toiveet hajaantuivat melko laajalti, eikä yksikään aihe tai menetelmä saanut kovin suurta enemmistöä maininnoista. Esille tuotuja aiheita olivat tasa-arvo, murrosikä, itsetunto, seksi ja ehkäisy, tunteet, sukupuoliroolit, ihastuksen tunteet, sosiaalinen media ja seksuaalinen suuntautuminen. Näistä tasa-arvo ja murrosikä mainittiin vastauksissa neljä kertaa, ja seksi ja ehkäisy kolme kertaa. Itsetunto, tunteet ja sukupuoliroolit mainittiin kahdesti. Ihastuksen tunteet, sosiaalinen media ja seksuaalinen suuntautuminen saivat jokainen yhden maininnan vastauksissa. Opetusmenetelmistä ryhmätyöt mainittiin viidessä vastauksessa, yhteinen keskustelu kolmessa, ja mielipiteiden ilmaisu sekä itsenäinen työskentely kerran. Alla esitetyssä kuviossa (kuvio 6) on eriteltynä sekä eri aihealueisiin että opetusmenetelmiin liittyvien ilmaisujen määrät.



**3. Jos SINÄ olisit opettaja, millaisen seksuaalikasvatustunnin pitäisit? Mitä aiheita käsiteltäisiin?**

Seksuaalikasvatuksen teema	Mainintojen määrä	Opetusmenetelmä	Mainintojen määrä
tasa-arvo	4	ryhmätyöt	5
murrosikä	4	yhteinen keskustelu	3
seksi ja ehkäisy	3	mielipiteiden ilmaisu	1
itsetunto	2	itsenäinen työskentely	1
tunteet	2	Tyhjiä vastauksia (en tiedä/tyhjä/ aiheeseen liittymätön kommentti)	4
sukupuoliroolit	2		
ihastuksen tunteet	1		
sosiaalinen media	1		
seksuaalinen suuntautuminen	1		

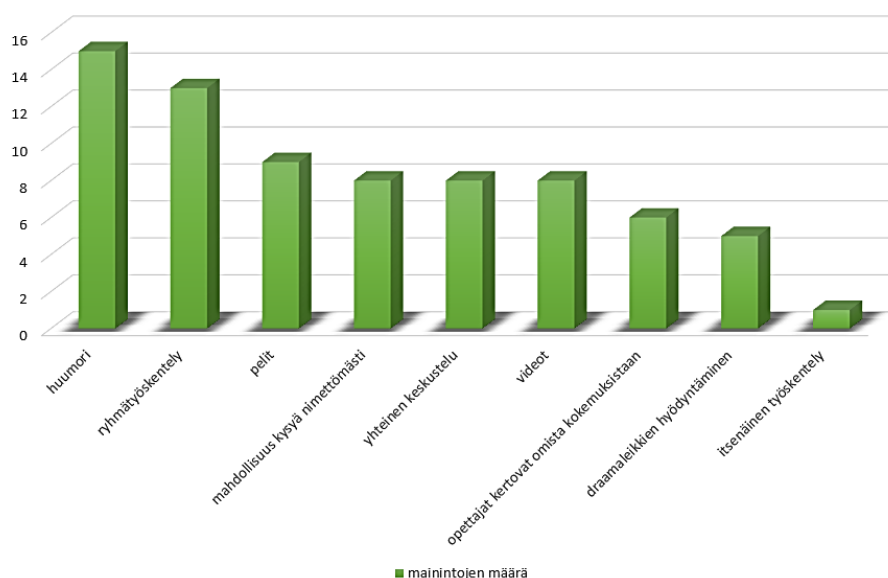
**KUVIO 6.** Kolmannen kysymykseen saadut vastaukset taulukoituna vastausmäärien mukaan

Lomakkeen neljännessä kysymyksessä oppilaita pyydettiin ympyröimään valmiista vaihtoehtoista ne palaset, eli opetusmenetelmät tai -tavat, joista heidän unelmien oppituntinsa koostuu. Oppilaita kehoitettiin ympyröimään vähintään neljä eri vaihtoehtoa. Vaihtoehtoina tässä kysymyksessä olivat huumori, ryhmätyöskentely, pelit, mahdollisuus kysyä nimettömästi, yhteinen keskustelu, videot, draamaleikkien hyödyntäminen, itsenäinen työskentely sekä opettajat kertovat omista kokemuksistaan. Vastaukset jakautuivat tämän kysymyksen kohdalla melko selkeästi: eniten valintoja vaihtoehtoista saivat huumori (15 valintaa) ja ryhmätyöskentely (13 valintaa). Pelit valittiin yhdeksän kertaa, ja videot, mahdollisuus kysyä nimettömästi sekä yhteinen keskustelu kukin kahdeksan kertaa. Vaihtoehto ”opettajat kertovat omista kokemuksistaan” sai kuusi valintaa, kun taas ”draamaleikkien hyödyntäminen” viisi valintaa. Itsenäinen työskentely valittiin yhden kerran.

Neljäs kysymys sisälsi myös toisen osan, jossa oppilailta kysyttiin, haluaisivatko he seksuaalikasvatuksen aiheita käsiteltäväksi yhdistettynä johonkin toiseen oppiaineeseen, ja jos näin, niin mihin. Jakauma oli kysymyksen kohdalla selkeä: viisi vastaajista valitsi vaihtoehdon ”kyllä”, 12 vastaajista ”ei” ja yksi vastaaja oli jättänyt kohdan tyhjäksi. Myönteisen vastausvaihtoehdon valinneita pyydettiin myös miettimään, mihin oppiaineeseen he haluaisivat opetusta yhdistettäväksi.

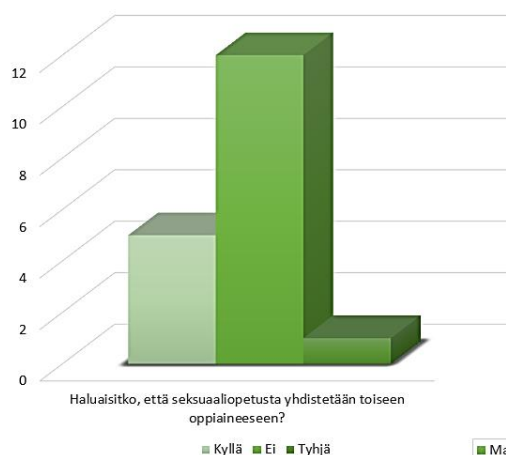
vän. Näissä viidessä vastauksessa mainittiin liikunta kolme kertaa, musiikki kahdesti ja ympäristöoppi kerran. Alla olevissa kuvioissa (kuvio 7 & kuvio 8) esitetään molemmat neljännen kysymyksen osiot sekä niihin saadut vastaukset ja niiden jakautuminen.

**4a. Millaisista palasista koostuu unelmiesi oppitunti?  
Ympyröi pilvestä vähintään neljä sanaa. Voit ympyröidä useammankin.**

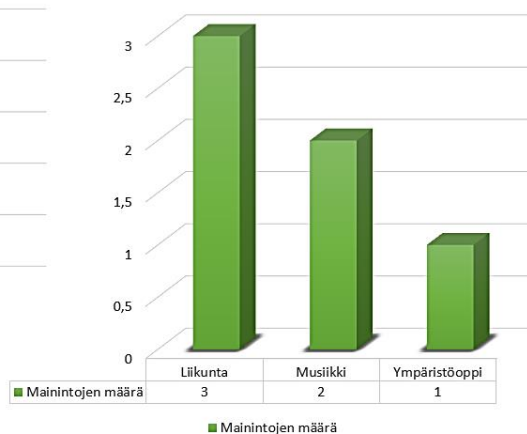


**KUVIO 7.** Neljännen kysymyksen ensimmäisen osan vastaukset

**4b. Haluaisitko, että seksuaaliopetusta yhdistetään toiseen oppiaineeseen?**



**Jos kyllä, niin mihin? Musiikki, kuvataide, liikunta, käsityö...**



**KUVIO 8.** Neljännen kysymyksen toisen osan vastaukset

Kyselylomakkeen viidennessä ja viimeisessä kohdassa oppilaille annettiin vapaus ilmaista seksuaalikasvatukseen liittyviä asioita, joista he erityisesti haluaisivat kuulla lisää. Viimeisen kysymyksen tehtävä oli varmistaa, että jokainen vastaaja saa ilmaistua toiveensa, mikäli esimerkiksi jokin oppilasta mietityttävä aihe tai asia ei olisi tullut esille aiemmissa, valmiita vastausvaihtoehtoja sisältävissä kysymyksissä. Kysymys päätettiin esittää kyselylomakkeen viimeisenä myös siksi, että lomakkeen täyttäminen itsessään saattoi herättää uusia kysymyksiä aihealueesta. Vastauksissa ilmenikin laajalti kiinnostusta moniin lomakkeessa jo aiemmin esille tuotuihin seksuaalikasvatukseen liittyviin aiheisiin. Vastaajista (n=18) kolme oli jättänyt kohdan tyhjäksi, kaksi oli vastannut, että ei ”keksi oikein enää mitään” ja yksi oli esittänyt aiheeseen liittymättömän kommentin. Loput vastauksista sisälsivät seksuaalikasvatukseen liittyviä teemoja: murrosikä ja tasa-arvo mainittiin molemmat neljässä vastauksessa, ja itsetunto sekä seksi ja ehkäisy kolmessa vastauksessa. Sukupuoli, seurustelu ja tunteet mainittiin jokainen kahdessa vastauksessa. Yksittäisen maininnan saivat teemat ihastuksen tunteet, seksuaaliset suuntautumiset sekä omien rajojen asettaminen. Seuraavassa kuviossa (kuvio 9) esitetään viidennen kysymyksen vastauksissa ilmenneet teemat mainintamäärien mukaan eriteltynä.



**KUVIO 9.** Viidennen kysymyksen vastauksissa ilmenneet teemat

## 4 TUTKIMUSTULOKSET DESIGN-SYKLEITTÄIN

Tässä luvussa kuvataan tutkimuksen tuloksia aiemmin esiteltujen tutkimuksen design-sykliin mukaisesti edeten. Tällä etenemistavalla pyritään luomaan tutkimuksen vaiheista ja niihin liittyvistä ratkaisusta lukijalle mahdollisimman selkä ja tarkka kuva. Design-tutkimuksessa yksiselitteisten tulosten erottaminen muusta aineistosta saattaa olla hankalaa, sillä tällaisella tutkimuksella pyritään luomaan uutta ja innovatiivista, mahdollisesti vielä jatkossakin kehitettävää pedagogista mallia: tällöin sekä tutkimuksen kohteena että tuloksena ovat oppimista edistävä interventio ja sen kuvaus (Easterday ym. 2016, 129). Täten tässä luvussa keskitytään tarkastelemaan aiemmin kuvattua aineiston analyysia seurannutta oppikokonaisuuden luomista, testaamista ja kehittämistä – syklejä, joita voidaan pitää tutkimuksen tuloksina. Näitä pyritään kuvaamaan mahdollisimman yksityiskohtaisesti, sillä ainoastaan selkeän design-prosessin ja sen lopputulosten kuvaamisen avulla voidaan arvioida tutkimuksen luotettavuutta ja metodien valintojen tarkoituksenmukaisuutta (Easterday ym. 2017, 5–6).

### *4.1 Oppilaiden toiveet ja oppikokonaisuuden luominen*

Seuraavissa alaluvuissa keskitytään kuvaamaan kyselylomakeaineiston analyysin perusteella aineistosta eroteltuja ja eriteltyjä, oppikokonaisuuden luomisen kannalta merkittäviä oppilaiden ajatuksia ja toiveita. Oppikokonaisuuden luomisen kuvauksessa pyritään esittämään vuoropuhelua oppilaiden toiveiden, aiemman tutkimustiedon ja teorian välillä perusteltaessa tehtyjä pedagogisia valintoja.

#### 4.1.1 Oppilaiden käsitykset ja toiveet tutkimustuloksissa

Kyselylomakkeiden huolellisen läpikäymisen ja vastausten käsittelyn jälkeen tutkimuksessa ryhdyttiin muodostamaan kuvaa siitä, millaisia asioita oppilaat toivovat ja kokivat tarvitsevänsä koulussa toteutettavalta seksuaalikasvatukselta. Tässä alaluvussa on aineiston analyysin pohjalta eriteltynä kyselylomakkeen varsinaiset tulokset, eli oppilaiden seksuaalisuutta koskevat ajatukset ja seksuaalikasvatukseen kohdistetut toiveet.

Kyselylomakkeen ensimmäisen ”Totta vai tarua?” -kysymyspatteriston tarkoituksena ei suoranaisesti ollut kartoittaa oppilaiden seksuaalikasvatukseen liittyviä toiveita, vaan ennemminkin seksuaalisuuteen liittyviä ajatuksia ja mahdollisia ennakko-oletuksia. Toisaalta ensimmäisen kysymyksen ja sen sisältämien väittämien nähtiin myös toimivan oppilaita herättelevänä ja aiheeseen virittävänä, matalan kynnyksen aloituksena kyselylomakkeen täyttämiseen. Kuten kyselylomakkeen suunnitteluvaihetta kuvaavassa luvussa kerrottiin, pyrkimyksenä oli luoda kyselylomakkeesta oppilaille mahdollisimman miellyttävä täytettävä. ”Totta vai tarua?” -tyyppiset väittämäpatteristot ovat todennäköisesti monille oppilaille tuttuja, jolloin vastaaminen tuntuu vaivattomalta. Vastaamisen vaivattomuus oli tärkeä kriteeri kyselylomaketta luotaessa, joten jo etukäteen tiedostettiin se, että vain seitsemän väittämän perusteella ei voida luoda kattavaa kuvaa kyselyyn vastanneiden oppilaiden seksuaalisuutta koskevista käsityksistä. Käsitysten kartoittaminen ei myöskään ollut tutkimuksen pääasiallinen tehtävä. Kuitenkin muutamia ensimmäisen kysymyspatteriston väittämät antoivat merkityksellistä tietoa oppilaiden seksuaalisuuteen liittyvistä ajatuksista, joiden nähtiin auttavan myös oppikokonaisuuden suunnittelua. Tarkempaan tarkasteluun aineiston analyysin myötä päätyi kolme väittämää, joiden kohdalla oppilaiden vastaukset olivat selkeästi jakautuneet.

Väittämän ”Elokuvista ja sarjoista saa todenmukaisen kuvan seurustelusta” kuusi oppilaista olivat vastanneet olevan totta, 11 tarua ja yksi oppilas oli merkinnyt rastin vaihtoehtojen väliin. Tässä vastaukset olivat siis jakautuneet huomionarvoisesti. Nykyajan nuoret ovat kasvaneet populaarikulttuurin parissa ja elokuvat sekä sarjat ovat monelle nuorelle ensimmäinen kosketus romanttisten ihmissuhteiden maailmaan. Kuten mediassa, myös viihteessä kuvataan usein ihmis-

suhteita ja sukupuolirooleja määrätyllä tavalla, mikä saattaa luoda nuorelle koh-  
tuuttomia paineita tai ahdistusta siitä, millainen tulisi olla ja miten tulisi toimia esi-  
merkiksi seurustellessa. Tutkimuksen sijoittuessa viidesluokkalaisten pariin on  
luonnollista, että tämän ikäisillä oppilailla ei välttämättä vielä ole seurustelusta  
omakohtaisia kokemuksia, vaan malli saadaan pitkälti juuri mediasta ja eri viih-  
demuodoista. Käsittelemällä monipuolisesti seurustelua osana seksuaalikasva-  
tusta voidaan tuoda nuorelle samaistuttavampaa, todellisempaa tietoa ja näin  
pyrkiä vähentämään mahdollisesti haitallisia paineita ja ennako-oletuksia. Sa-  
moin opetuksessa on pyrittävä sukupuolitietoisuuteen tunnistamalla, tarkastele-  
malla ja pohtimalla avoimessa keskustelussa erilaisia sukupuolistereotypioita,  
jotka kytkeytyvät kiinteästi ihmissuhteisiin ja niissä toimimiseen (Hilton 2007,  
162).

Kolmanteen väittämään ”Homoseksuaalisuudella tarkoitetaan vain miehen  
kiinnostusta toiseen mieheen” 13 oppilasta oli valinnut vastausvaihtoehdoksi  
”totta” ja kuusi oppilasta ”tarua”. Vastausten perusteella voidaan ajatella ho-  
moseksuaalisuus -käsitteen olevan oppilaille vieras. On mahdollista, että käsit-  
teen alkuosan ”homo” yhdistetään vahvasti ainoastaan miehistä seksuaalisesti  
kiinnostuneeseen mieheen. Erilaiset seksuaaliset suuntautumiset voivat olla hy-  
vin vieraita vielä alakoulun puolella opiskeleville oppilaille ainakin käsitteiden ta-  
solla, vaikka näitä saatetaan – osittain tietämättömyydestä johtuen – käyttää  
loukkaustarkoituksessa haukkumasanoina. Tällaiseenkin käytökseen voidaan  
ennakoivasti puuttua seksuaalikasvatuksella, jota toteutettaessa asioista puhu-  
taan niiden oikeilla nimillä arvostavasti ja kunnioittavasti. Seksuaalinen ja suku-  
puolinen moninaisuus tulisi opetuksessa esittää kokonaisuudessaan niin moni-  
naisena, kuin se ympärillämme ilmenee (Vilkkä 2010, 142). Tasa-arvoa ja yhden-  
vertaisuutta joka näkökulmasta edistävä seksuaalikasvatus auttaa lapsia ja nuo-  
ria kasvamaan ymmärtäviksi ja suvaitsevaisiksi (Vilkkä 2010, 142).

Seksuaalisten suuntautumisten lisäksi myös sukupuolen käsite ja sukupuol-  
en kokemus jakoivat seuraavassa väittämässä oppilaiden vastauksia. Väittä-  
mään ”Ihminen voi kokea olevansa vain tyttö tai poika” oppilaiden vastaukset ja-  
kautuivat tasan: yhdeksän oppilasta valitsi vaihtoehdon ”totta” ja samoin yhdek-  
sän ”tarua”. Sukupuolta voidaan määritellä eri tavoin, mutta yleisesti hyväksytysti  
se ei määräydy pelkän biologian perusteella, vaan koettu sukupuoli voi olla siitä

poiketen mies, nainen tai jotakin muuta. Sukupuolen kokemus ja sen ilmaisemisen saattavat vaihdella joustavasti elämän eri vaiheissa ja tilanteissa, ja myös kasvattajien tehtävä on tukea lasta oman sukupuolen tarkastelussa, määrittelyssä ja ilmaisemisessa (Jääskeläinen ym. 2015, 19). Ympäristöopin oppisisältöihin viidennellä ja kuudennella vuosiluokalla kuuluu ihmisen biologia, lisääntymisen ja näin myös sukupuoli (Opetushallitus 2014, 239–246), mutta lisäksi osana seksuaalikasvatusta olisi tärkeää keskustella sukupuolen kokemisesta ja näin sen itsenäisestä määrittämisestä eri tavoin. Kahden sukupuolen biologisen kehittymisen ja lisääntymisen tarkasteleminen ei riitä, mikäli halutaan toteuttaa kokonaisvaltaista seksuaalikasvatusta, joka ei jää toistamaan tasa-arvolle ja yhdenvertaisuudelle haitallista hetero-olettamukseen perustuvaa kaavaa (Vilkkä 2010, 139–142).

Kyselylomakkeen toisessa kohdassa valmiiden vastausvaihtoehtojen ympäröinnin avulla kartoitettiin sitä, mitkä seksuaalikasvatukseen kuuluvista aiheista kiinnostavat vastaajaa juuri kyselyn toteuttamishetkellä. Lopulta näistä vastausvaihtoehtoista huomioitiin viisi eniten mainintoja saanutta, sillä sekä eniten että toiseksi eniten mainintoja saaneita vaihtoehtoja oli samoilla valintamäärillä kaksi. Aihealueet ”ihastuksen tunteet” sekä ”itsekunnioitus ja itsetunto” saivat molemmat yhdeksän mainintaa ja ”oman kehon kasvu ja kehitys” sekä ”seurustelu” saivat kahdeksan mainintaa. Kolmanneksi eniten mainintoja eli kuusi mainintaa sai vaihtoehto ”juttelukaverin löytäminen”. Tähän kysymykseen saatujen vastausten perusteella oppilaita kiinnostivat eniten siis ihastuksen tunteet, itsekunnioitus ja itsetunto, oman kehon kasvu ja kehitys, seurustelu sekä juttelukaverin löytäminen.

Kyselylomakkeen seuraavassa kohdassa oppilaita pyydettiin pohtimaan, millaisen oppitunnin seksuaalikasvatuksesta he pitäisivät opettajan roolissa. Tämän kysymyksen kohdalla vastauksissa oli runsasta variaatiota: osa oppilaista vastasi hyvin lyhyesti, osa pidemmin. Joissain vastauksissa keskityttiin lähinnä opetusmenetelmiin, eikä käsitelty seksuaalikasvatuksen aiheita, kun taas toisissa vastauksissa huomioitiin molemmat. Edellisen kysymyksen vastauksista poiketen oppilaiden vastauksista löytyi tässä kysymyksessä kolme mainintaa seksille ja ehkäisylle – tätä vaihtoehtoa ei ollut aiemmassa ympyröintitehtävässä lainkaan. Lisäksi tasa-arvo sai tämän kysymyksen kohdalla avoimissa vastauksissa

neljä mainintaa, ja muodosti näin myös kokonaan uuden – kyselylomakkeen valmiista vaihtoehtoista puuttuvan, mutta alustuksessa (ks. liite 3) esitellyn – seksuaalikasvatuksen aihealueisiin kytkeytyvän teeman. Myös murrosikä mainittiin neljässä vastauksessa.

Loput seksuaalikasvatuksen eri osa-alueisiin liittyvät maininnat olivat tämän kysymyksen kohdalla yksittäisiä, eivätkä siis merkittäviä oppimateriaalikonaisuuden kehittämisen näkökulmasta. Aihealueiden lisäksi vastauksissa mainittiin joitakin työtapoja ja opetusmenetelmiä. Näistä merkittäviksi mainintojen lukumäärän perusteella laskettiin ryhmätyöt (viisi mainintaa) sekä yhteinen keskustelu (kolme mainintaa). Kolmannen kysymyksen kohdalla mainintoja saaneiden aihealueiden mainintojen lukumäärät laskettiin yhteen viimeisen avoimen kysymyksen vastauksista muodostettujen teemojen kanssa niiden hajanaisuuden vuoksi. Yhdessä nämä on esitelty kyselylomakkeen viimeistä kysymystä käsittelevän kappaleen kuviossa (ks. kuvio 10). Opetusmenetelmien osalta oppilaat halusivat selvästi saada opetusta seksuaalikasvatuksen aihealueista ryhmätöitä sekä yhteistä keskustelua hyödyntämällä.

Kyselylomakkeen neljännessä kysymyksessä oppilaiden tuli valita yhdestä valmiista vaihtoehdosta vähintään neljä palasta, joista koostuisi heidän unelmiensa oppitunti. Koska ohjeena oli ympyröidä vähintään neljä vaihtoehtoa, tässä kysymyksessä jokainen vaihtoehto sai melko runsaasti mainintoja. Eniten mainintoja annettiin huumorille (15 mainintaa), ryhmätyöskentelylle (13 mainintaa) sekä peleille (yhdeksän mainintaa). Lisäksi runsaasti mainintoja saivat vaihtoehdot ”videot”, ”mahdollisuus kysyä nimettömästi” sekä ”yhteinen keskustelu”, jotka kaikki saivat kahdeksan mainintaa. Lisäksi oppilaita kiinnosti kuulla opettajien omia kokemuksia, sillä vaihtoehto sai kuusi mainintaa. Tässä jo edellisen kysymyksen avoimissa vastauksissa mainintoja saaneet ”ryhmätyöskentely” sekä ”yhteinen keskustelu” saivat siis vielä uusia mainintoja. Näiden vastausten perusteella oppilaat tahtoisivat käsitellä seksuaalikasvatukseen liittyviä aiheita huumorilla, ryhmässä työskennellen ja pelillisyyttä sekä videoita hyödyntäen. Lisäksi toivottiin mahdollisuutta kysyä nimettömästi, mutta toisaalta myös yhteistä keskustelua.

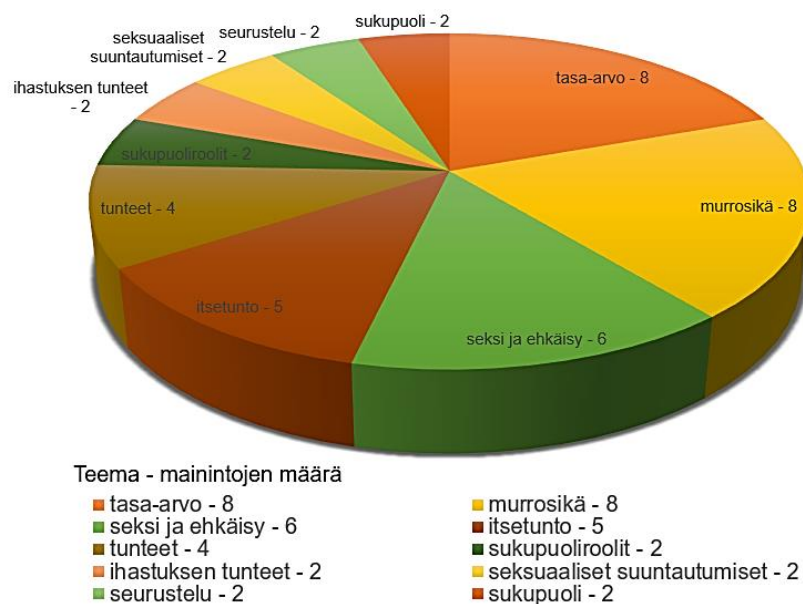
Neljänteen kysymykseen oli liitetty kohta, jossa pyydettiin oppilasta pohtimaan, haluaisiko tämä seksuaalikasvatukseen liittyvää opetusta yhdistettäväksi toiseen oppiaineeseen, ja mikäli kyllä, niin mihin. Tämän kysymyksen kohdalla



vastausten jakautuminen oli selkeää, sillä vaihtoehdon ”kyllä” oli valinnut vain viisi oppilasta, kun taas ”ei” oli valittu 12 kertaa. Lisäksi yksi oppilas oli jättänyt vastaamatta kysymykseen. Voidaan siis ajatella, että oppilaista enemmistö toivoisi seksuaalikasvatusta käsiteltävän omana erillisenä aiheenaan, itse asiaan keskittyen sen sijaan, että aiheita käsiteltäisiin toisen oppiaineen kautta tai avulla. Tämä näyttäytyi tutkijoille hieman yllätyksellisenä aineistoa analysoitaessa, sillä kyselylomaketta luodessa tiedostettuna ennakkoojatuksena oli, että oppilaat toivisivat opetuksen integroimista esimerkiksi taito- ja taideaineisiin. Myös nykyinen opetussuunnitelma (Opetushallitus 2014) painottaa nimenomaan oppiainerajat ylittävien, monialaisten oppimiskokonaisuuksien merkitystä. Kuitenkin tämän kyselyn perusteella oli selvää, että seksuaalikasvatus haluttiin toteutettavaksi niin sanotusti sellaisenaan. Aiemmassa tutkimuksessa on todettu, että seksuaalikasvatuksen toivottaisiin alkavan aiemmin, ja opetusta toivottaisiin määrällisesti enemmän (Hilton 2007, 169). Mikäli seksuaalikasvatuksen aihealueisiin liittyvää opetusta vielä yhdistetään muihin oppiaineisiin, saattaa itse aiheeseen liittyvä oppiaines jäädä sisällöltään toisarvoiseksi, mikä olisi oppilaiden toiveiden vastaista.

Viimeisessä kyselylomakkeen kysymyksessä oppilaita pyydettiin kertomaan, mistä seksuaalikasvatuksen aihealueista erityisesti haluaisi kuulla lisää. Aineiston analyysivaiheen jälkeen tämän kysymyksen avoimista vastauksista eriteltyt maininnat laskettiin yhteen kolmannessa kysymyksessä mainintoja saaneiden aihealueiden kanssa. Tässä vaiheessa pois jätettiin ne teemat, jotka olivat saaneet vain yhden maininnan. Viidennen kysymyksen vastauksissa uutena, aiemmin mainitsemattomana teemana olivat ”sukupuoli” ja ”seurustelu”, kun taas muut vastauksissa mainitut aiheet olivat olleet esillä jo kolmannen kysymyksen vastauksissa, ja saivat täten lisämainintoja. Viidennen kysymyksen vastauksista puuttuivat kysymyksenasettelun vuoksi opetusmenetelmiin liittyvät vastaukset, joten vastauksista saatiin tietoa nimenomaan siitä, mistä aiheista oppilaat tahtoisivat kuulla ja tietää lisää. Tämän vuoksi opetusmenetelmiä koskeneet toiveet (3. kysymykseen tulleista vastauksista) on esitelty aiemmin, eikä niitä ole esitetty enää tässä kokoavassa kuviossa. Alla olevassa kuviossa (kuvio 10) on esitetty kokonaisuudessaan sekä kolmanteen että viidenteen kysymykseen saaduista avoimista vastauksista teemoitellut seksuaalikasvatuksen aihealueet, ja niiden saamien mainintojen määrät.

**Avoimissa kysymyksissä (3. ja 5. kysymys) mainintoja saaneet seksuaalikasvatuksen teemat yhdessä kuviossa**



**KUVIO 10.** 3. ja 5. kysymyksen vastauksista teemoitellut seksuaalikasvatuksen aihealueet, jotka saivat enemmän kuin yhden maininnan

Kun huomioidaan myös seksuaalikasvatuksen aihealueisiin keskittynyt kyselylomakkeen toinen kysymys, oppilaita selvästi eniten kiinnostaviksi teema- ja aihealueiksi muodostuivat oman kehon kasvu ja kehitys eli **murrosikä** (yhteensä 16 kertaa esillä aineistossa), **itsekunnioitus ja itsetunto** (yhteensä 14 kertaa esillä aineistossa), **ihastuksen tunteet** (yhteensä 11 kertaa esillä aineistossa), **seurustelu** (yhteensä 10 kertaa esillä aineistossa) sekä **tasa-arvo** (yhteensä kahdeksan kertaa esillä aineistossa). Oppikokonaisuuden kehittämisen kannalta merkittävinä pidettiin myös aihealueita **seksi ja ehkäisy** sekä **juttelukaverin löytäminen**, jotka olivat molemmat kuusi kertaa esillä aineistossa. Näiden aihealueiden perusteella oppikokonaisuuden pohjaksi hahmoteltiin teemakokonaisuudet **itsetunto ja tasa-arvo**, **murrosikä ja seksi** sekä **ihastuksen tunteet ja seurustelu**. Nämä teemakokonaisuudet ohjasivat tutkimuksen myöhemmässä vaiheessa oppikokonaisuuden luomista ja jäsentämistä.

Oppilaita kiinnostavien seksuaalikasvatuksen aihealueiden lisäksi saatiin tietoa siitä, miten oppilaat toivovat näitä aiheita opetettavan. Oppilaat toivoivat aiheen lähestymistä huumorin avulla, ryhmätöiden hyödyntämistä sekä pelillisyyttä. Lisäksi opetukseen toivottiin mahdollisuutta kysyä nimettömästi, yhteistä

keskustelua ja videoita. Näiden toiveiden perusteella voidaan kokoavasti todeta oppilaiden toivovan seksuaalikasvatukseen toiminnallisia opetusmenetelmiä, jotka osallistavat oppilaita. Havainto toiminnallisten opetusmenetelmien suosiosta on linjassa myös aikaisemman tutkimustiedon kanssa (Hilton 2003, 170; Kontula & Meriläinen 2007, 144; Bildjuschkin & Ruuhilahti 2008, 25; Kontula 2010, 383).

#### 4.1.2 Oppikokonaisuuden luominen oppilaiden toiveiden pohjalta

Tutkimusaineiston analyysi ja siten oppilaiden toiveiden huolellinen kartoittaminen mahdollistivat sen, että oppikokonaisuuden konkreettinen suunnittelu ja luominen voitiin aloittaa. Tutkijat lähestyivät tutkimuskohteena olevan luokan omaa opettajaa kesän jälkeisen tauon jälkeen sähköpostitse selvittääkseen, milloin olisi mahdollista mennä suorittamaan seksuaalikasvatukseen suunniteltua oppikokonaisuutta. Tutkimuksessa etenemisen kannalta selkeimmäksi koettiin se, että ennen oppikokonaisuuden luomista tiedossa olisivat tarkat työskentelyajat, jotka olisivat käytettävissä design-tutkimuksen prosessissa syntyneen kokonaisuuden toteuttamiseen tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden kanssa. Näin mahdollistuisi käytettävissä olevan ajan ja oppikokonaisuuden tasapainoinen sulautuminen yhteen. Projektin toteuttamiseen saatiin neuvoteltua kahden oppituntin pituiset työskentelyajat kahdelle peräkkäiselle päivälle lokakuussa.

Seksuaalikasvatus on niin opetettavana kuin opittavana aiheena moninainen, sillä se kattaa sisälleen laajasti ihmisen fyysiseen ja henkiseen kasvuun ja kehitykseen, sukupuolisuuteen ja ihmissuhteisiin liittyviä teemoja (Cacciatore 2006, 205–206). Merkityksellisen seksuaalikasvatuksen kannalta on oleellista, että se on tilannelähtöistä: muiden muassa oppilaiden omien toiveiden, kehitysvaiheiden sekä kokemusten tulisi olla suunnittelun keskiössä (Halonen ym. 2014, 6). Tämän vuoksi opetettavan aiheen laajuuden sekä käytettävissä olevan opetusajan huomioon ottaen opiskeltavien aiheiden rajaaminen juuri oppilaiden toiveiden sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman (Opetushallitus 2014) pohjalta koettiin mielekkääksi. Teemoittelun myötä projektin suunnittelun ja toteutuksen tueksi oppikokonaisuus päätettiin jakaa kolmeen osa-alueeseen, jotka yhdessä muodostivat monipuolisen pohjan seksuaalikasvatuksen toteuttamiseen: 1) itsetunto ja tasa-arvo, 2) ihastuksen tunteet ja seurustelu sekä 3) murrosikä ja seksi.

Seuraavassa kuviossa (kuvio 11) esitetään ympyrän sisäkehällä nämä oppilaiden toiveisiin pohjautuvat osa-alueet, kun taas ulkokehällä oppikokonaisuuden luomiseen ja kehittämiseen vaikuttaneen teoriataustan osa-alueita, jotka osaltaan muodostivat myös tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen.



**KUVIO 11.** Oppikokonaisuuden osa-alueet sekä oppikokonaisuuden luomisen taustalla vaikuttanut teoriatausta

Vaikka kaikki osa-alueet luotiin olemaan tasavertaisia, keskenään yhtä merkityksellisiä design-tutkimuksessa kehitetyn oppikokonaisuuden osuuksia, koettiin niiden välillä olevan myös tietynlainen hierarkkinen suhde, joka ohjasi seksuaalikasvatuskokonaisuuden suunnittelua. Tutkijat kokivat tarkoituksenmukaiseksi, että kyseisen teeman käsittely 6. luokkalaisten kanssa lähtisi minuidesta – itsetunnosta ja -kunnioituksesta – sekä sen tarkastelusta ja kehittämisestä. Sukupuolta ja seksuaalisuutta tarkasteltaessa onkin tärkeää lähteä liik-

keelle läheltä, omasta kehosta ja itsestä (Vilkkä 2010, 14). Näin ollen myös seksuaalikasvatuksen opetuksen lienee tärkeää lähteä itsestä: ensin opitaan rakastamaan itseä ja tutustutaan omaan seksuaalisuuteen, sitten voidaan ihastua ja mahdollisesti seurustella sekä tutustua omaan seksuaalisuuteen toisen ihmisen kanssa. Nämä vaiheet eivät kulje todellisuudessa aina edellä kuvatulla tavalla suoraviivaisesti, vaan järjestys voi vaihdella, niissä voidaan siirtyä myös välillä takaisinpäin ja ne ovat osittain samanaikaisestikin käynnissä. Tutkimuksen ja oppikokonaisuuden kannalta koettiin kuitenkin merkitykselliseksi edetä minuudesta kohti toisten kanssa käytävää vuorovaikutusta.

Tasa-arvo oli oppilaiden toiveiden perusteella tärkeä oppikokonaisuuteen kuuluva teema-alue. Tasa-arvon teema yhdistyi luontevasti itsetuntoon, sillä samoin kuin kunnioitamme ja arvostamme itseämme, tulisi myös muita kohdella yhtäläisellä kunnioituksella. Tätä aihetta päätettiin korostaa myös ”totta vai tarua” -kysymyspatteriston avulla saatujen tietojen vuoksi, sillä niiden perusteella tutkimukseen osallistuneilla oppilailla oli epäselvyyksiä esimerkiksi sukupuoleen ja seksuaaliseen suuntautumiseen kytkeytyvien käsitteiden ja moninaisuuden kanssa – tiedon lisääntymisellä pyrittiin lisäämään itsen ja toisten kunnioittamista. Tasa-arvon teema ajateltiin lisäksi laajemmin koko oppikokonaisuuden läpäiseväksi, sillä kokonaisvaltaisen seksuaalikasvatuksen yhdeksi tavoitteeksi voidaan nähdä tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistäminen peruskoulussa. Sen lisäksi, että tasa-arvosta haluttiin välittää oppilaille heidän toivomaansa tietoa, pyrittiin oppikokonaisuutta luotaessa kaikissa valinnoissa pohtimaan tasa-arvon toteutumista: kuvat, tekstit ja muut sisällöt kehitettiin niin, ettei vahvistettu haitallisia sukupuolistereotypioita.

Kun oppikokonaisuuden kolme pääaihealuetta oli luonnosteltu oppilaiden toiveiden ja tarpeiden pohjalta, voitiin kokonaisisuuden luomista jatkaa edelleen kohti pedagogisia valintoja. Miten opetus järjestetään? Millaisia opetus- ja oppimistyyliä kokonaisuudessa hyödynnetään? Kuten oppikokonaisuuden sisällöllisiä aihealueita, myös pedagogisia suuntauksia pyrittiin valikoimaan sekä kehittämään 5. luokan oppilaille tehdyssä kyselyssä esille tulleiden toiveiden pohjalta. Keväällä teetetyn kyselyn vastauksista kävi ilmi, että oppilaat toivoisivat seksuaalikasvatusta käsitteleville oppitunneille etenkin ryhmätyöskentelyä, videoita, pelejä sekä yhteistä keskustelua, mutta myös mahdollisuutta kysymysten esittä-

miseen anonyymisti sekä humoristisia opetus- ja oppimiskeinoja. Lisäksi vastauksista oli havaittavissa oppilaiden kiinnostus opettajien omakohtaisia kokemuksia kohtaan.

Suunnitteluprosessin tavoitteena oli sisällyttää seksuaalikasvatusta käsittelevään oppikokonaisuuteen mahdollisimman kattavasti oppilaiden esittämiä toiveita. Kyselyn tuottamien viitekehyksien myötä lopullisessa opetustilanteessa hyödynnettiin paljon toivottua ryhmätyöskentelyä yhdistelemällä sitä tutkijoiden kuvaamiin opetusvideoihin, joiden kautta oppilaiden tehtävänä oli pyrkiä ratkaisemaan niissä esitettyjä ihastumiseen ja seurustelemiseen kytkeytyviä ongelmatilanteita. Samassa tehtävässä sovellettiin myös pelillistä sekä leikillistä lähestymistapaa heittopelin muodossa. Opetukseen käytettävissä olevan ajan asettamien rajoitusten vuoksi osa oppilaiden esittämistä toiveista, kuten pelillisyyden, jouduttiin jättämään vähemmälle huomiolle, mutta ne pyrittiin kuitenkin ottamaan osaksi opetusta – säilyttämällä samalla kuitenkin oppikokonaisuuden selkeä, ymmärrettävissä oleva sekä ytimekäs luonne.

Itsetunto oli yksi oppilaiden eniten toivomista aihealueista ja sitä käsittelevä osuus päätettiin toteuttaa yksintyöskentelynä, sillä ryhmätyöskentelyn toiveen koettiin toteutuvan riittävästi muissa oppikokonaisuuden osa-alueissa. Minuudesta, itsetunnosta ja itsekunnioituksesta päätettiin luoda itsenäisesti tehtävä kirjallinen pohdintaharjoitus, jotta jokainen voisi rauhassa paneutua ajatuksiinsa. Tutkijat suunnittelivat kuusi kysymystä tai aihetta, jotka keskittyivät itsetunnon kehittymiseen, sen tukemiseen sekä hyvään oloon.

Yhteinen keskustelu oli puolestaan merkittävässä osassa koko oppikokonaisuutta sen alun pohjustuksesta projektin loppuun saakka. Tällainen vuorovaikutuksellinen keskustelu opetusmetodina painottui etenkin ihastumisen tunteita, tasa-arvoa, seurustelua sekä seksiä käsitellessä. Oppikokonaisuuteen kuului esimerkiksi anonyymien kysymysten yhteinen, joskin opettajien ohjaama, läpikäynti sekä erilaisten väittämien yhteinen pohtiminen. Tutkimuksen tavoitteena oli luoda oppiympäristöön luotettava, turvallinen ja keskusteleva ilmapiiri, joka mahdollistaisi tilaa ja aikaa kaikkien osallistujien väliselle vuorovaikutukselle. Yhteistä keskustelua pyrittiin tukemaan myös tutkijoiden roolilla suhteessa oppilaisiin. Opetuskokonaisuutta suunnitellessa tutkijoiden pedagogisena tavoitteena oli pyrkiä välttämään saarnaavaa tai luennoivaa opetustyyliä, jotta oppilaiden aktiivinen osallistuminen painottuisi passiivisen tiedon vastaanottamisen sijaan.

Tutkijat halusivat pyrkiä siihen, että oppilaiden rooli olisi yhtä merkityksellisessä asemassa kuin opettajan läsnäolo.

Yhteisen keskustelun tapaan niin ikään huumori päätettiin ottaa osaksi opetuskokonaisuutta koko sen ajaksi tietynlaiseksi taustaelementiksi erillisten huumoriosuuksien sijaan. Hauskuus, nauru ja ilo ovat opetuksen onnistumisen kannalta oleellisia tekijöitä, sillä huumorin on todettu rentouttavan ja helpottavan vaikeiden asioiden tarkastelua (Halonen ym. 2014, 33). Oppikokonaisuutta suunnitellessaan tutkijat uskoivat huumorin ja sen myötä vapautuneemman ilmapiirin mahdollistavan sen, ettei usein seksuaalikasvatukseen liitetty kiusallinen ilmapiiri toteutuisi tässä projektissa. Huumori voi myös auttaa lapsia ja nuoria kestämään välillä tukalaksikin koetun tilanteen seksuaalikasvatuksen aihealueita käsiteltäessä (Bildjuschkin & Ruuhilahti 2008, 31). Hauskuuden osana opetusmetodeja koettiin lisäksi viestivän oppilaille, että seksuaalisuus – joka on osa jokaisen ihmisen elämää – voi parhaillaan tuottaa paljon iloa, positiivisuutta sekä merkityksellisyyttä elämään.

Oppilaiden toiveista nousi esille tarve sille, että heillä olisi mahdollisuus esittää kysymyksiä anonyymisti. Nimettömästi herkkiäkin seksuaalisuuteen ja ihmissuhteisiin liittyviä kysymyksiä voi olla helpompi esittää. Seksuaalikasvatuksen aihealueista keskustelu voi aiheuttaa vaivaantuneisuuden sekä kiusaantumisen tunteita niin oppilaissa kuin opettajissa, ja mikäli näitä tuntemuksia ei pystytä käsittelemään, on opetusta tukeva yhteinen keskustelu vaarassa keskeytyä (Schaalma ym. 2004, 264). On myös todettu, että juuri opettajan näkyvä kiusaantuminen tai nolostuminen näiden aiheiden äärellä voi johtaa oppilaiden silmissä uskottavuuden menettämiseen (Bildjuschkin & Ruuhilahti 2008, 26; Hilton 2003, 39), ja näin mahdollisesti oppilaiden mielenkiinnon vähenemiseen opetettavaa aihetta kohtaan. Tämän vuoksi oppikokonaisuutta muodostettaessa harkittiin sitä, tukeeko mahdollisuus esittää kysymyksiä anonyymisti kiusaantumisen toimintakulttuuria ja siten myös seksuaalikasvatuksen sekä siihen liittyvän avoimen keskustelun välistä kuilua. Kuitenkin anonyymien kysymysten yhteisen käsittelyn katsottiin juuri vahvistavan avointa keskustelukulttuuria luokassa. Tutkimuksen tarkoituksena oli luoda oppikokonaisuus, joka todella pohjautuu oppilaiden omiin toiveisiin ja ajatuksiin, joten anonyymien kyselytilanteen järjestämistä voidaan jo yksin siitä esitettyjen toiveiden pohjalta pitää perusteltuna. Mahdollisuus anonyymien kysymysten esittämiseen on aiemmassa tutkimuksessa saanut kannatusta

oppilaiden keskuudessa seksuaalikasvatuksen opetusmenetelmänä (Milton 2003, 245; Hilton 2007, 170), sillä nimettömänä kysymisen on katsottu vähentävän nolouden ja nöyryytyksen riskiä (Halonen ym. 2014, 18) sekä erityisesti poikien pelkäämää tietämättömyyden paljastumista (Hilton 2007, 169).

Anonyymin kyselytuokion toteutusta suunniteltaessa tärkeimmäksi tekijäksi käsitettiin luotettavan ja turvallisen ilmapiirin luominen, jotta oppilaat kokisivat ongelmattomaksi kysyä mahdollisesti myös arkaluontoisia, vaikeita ja herkkiäkin kysymyksiä. Turvallinen, herkkien ja jopa intiimien aiheiden käsittelemisen mahdollistava ilmapiiri on aiemmissakin tutkimuksissa noussut tärkeäksi mielekkään seksuaalikasvatuksen toteutumista tukevaksi tekijäksi (Schaalma ym. 2004, 264; Hilton 2007, 170). Kysymysten esittämisen helpottamisen lisäksi oli pohdittava jo etukäteen tapaa, jolla kysymyksiä luokkatilanteessa käsiteltäisiin. Seksuaalikasvatuksen aihealueita käsitteleviin kysymyksiin vastattaessa on opettajilta peräänkuulutettu suoraa ja rentoa vastaamistapaa sekä sitä, että opettaja ei vaivaantuisi tai järkyttyisi minkäänlaisten kysymysten kohdalla (Hilton 2003, 39–40). Vaikka kysymykset esitetään anonyymisti, pystyy opettaja omalla vastaustavallaan osoittamaan kysyjälle sekä muille luokassa, että kaikki aiheet ovat arvokkaita. Tämä voi auttaa vahvistamaan luokassa turvallista ja luottamuksellista ilmapiiriä.

Anonyymien kysymysten esittäminen päätettiin toteuttaa niin, että ensimmäisen opetuspäivän lopuksi jokainen oppilas päästettiin vuorollaan luokan ulkopuolelle kirjoittamaan itseä mietityttävän kysymyksen paperille, joka kerättiin taiteltuna kannelliseen rasiaan. Anonyymien kysymysten esittäminen haluttiin toteuttaa ensimmäisen opetuskerran lopuksi siksi, että oppilaille saatiin kerrattua käsiteltävät aiheet, ja näin kysymyksiä ajateltiin olevan helpompi esittää. Jokainen kysymys käytiin seuraavan päivän ensimmäisellä tunnilla läpi keskusteluvalla otteella niin, että oppilaat istuivat omilla paikoillaan, ja tutkijat istuivat oppilaiden keskellä käyden kysymyksen kerrallaan läpi erillisestä paperista – alkupe räiset kysymyslaput hävitettiin, sillä mikäli kysymykset olisi luettu niistä, olisi kysymyksen esittäjä voinut paljastua muille esimerkiksi käsialan perusteella.

Kyselyn tuloksia tarkastellessa havaittiin, että oppilaat olivat kiinnostuneita kuulemaan opettajien henkilökohtaisia kokemuksia eri seksuaalikasvatuksen teemoista. On todettu, että etenkin pojille mieleinen opetus sisältää aitoutta, samaistumista sekä omakohtaisuutta (Anttila 2012, 44). Anonyymeihin kysymyksiin vastaamisessa sekä niistä johtavissa keskusteluissa päätettiin tuoda esille jonkin



verran tutkijoiden omia kokemuksia esimerkiksi ihastumisen tunteista huomioiden kuitenkin erilaiset tutkimuseettiset näkökulmat. Näistä kokemuksista keskusteltiin yleisellä tasolla ilman yksityiskohtaisia kuvauksia yksittäisistä tapahtumista, sillä tiedostettiin seksuaalikasvatuksen edellytyksiin kuuluva yksityisyyden ja henkilökohtaisten rajojen kunnioittaminen. Oppilaita voidaan opettajien esimerkin avulla kannustaa avoimuuteen, mutta henkilökohtaiset kokemukset tulee rajata luokkatilanteesta pois turvallisuuden takaamiseksi. (Bildjuschkin & Ruuhilahti 2008, 25; WHO 2010, 30.) Vaikka tutkijat vastasivat joihinkin oppilaiden kysymyksiin omia kokemuksia lähtökohtina käyttäen, huolehdittiin tilanteesta siitä, että erilaisia kokemuksia ei mitenkään arvotettu, vaan tuotiin esille se, että ihmiset ovat yksilöitä ja näin myös kokemukset yksilöllisiä. Lisäksi se, että opettaja ei kerro luokahuoneessa kaikkein yksityiskohtaisimpia ja intiimeimpiä kokemuksia omasta elämästään sekä henkilökohtaisista tuntemuksistaan, ilmaisee lapsille esimerkkiä siitä, että jokaisella – myös opettajalla ja tutkijalla – on oikeus päättää itse, mitä haluaa kertoa muille (Halonen ym. 2014, 15).

#### *4.2 Oppilailta saatu palaute ja oppikokonaisuuden kehittäminen*

Oppikokonaisuuden kehittämisen seuraavassa vaiheessa tarkoituksena oli kokeilla sitä käytännössä yhteistyössä oppilaiden kanssa sekä näiltä saadun palautteen perusteella kehittää oppikokonaisuutta edelleen. Tällaisen prototyypin – tässä oppikokonaisuuden – testaamisen tarkoituksena on tarjota tutkijoille palautetta designin onnistumisesta sekä testattavan tuotteen tai prototyypin ja ympäristön vuorovaikutuksesta (Easterday ym. 2017, 14–15). Tämän tutkimuksen testaamisvaiheessa tutkijat tekivät havaintoja oppikokonaisuuden toimivuudesta ja palautetta kerättiin oppilailta, sillä tavoitteena oli luoda juuri oppilaiden toiveisiin parhaalla mahdollisella tavalla vastaava oppikokonaisuus. Tässä alaluvussa keskitytään kuvaamaan tutkimuksen design-sykliä, johon kuului oppikokonaisuutta koskevan palautteen kerääminen oppilailta sekä tämän palautteen ja tutkijoiden havaintojen pohjalta oppikokonaisuuden kehittäminen eteenpäin.

#### 4.2.1 Oppikokonaisuuden testaamisen yhteydessä saatu palaute oppilailta

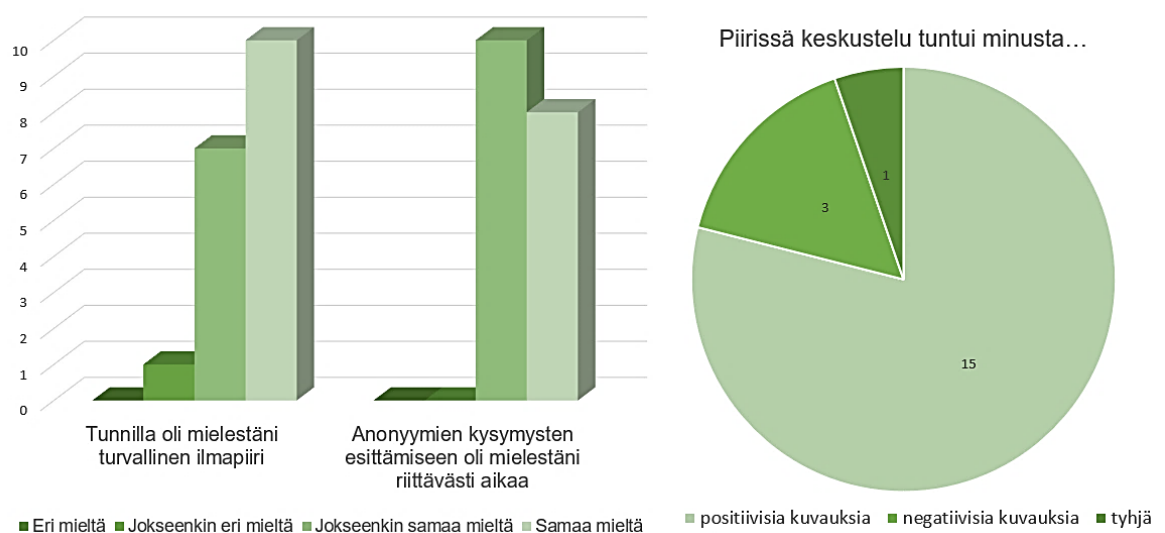
Oppikokonaisuutta luodessa kehitettiin molempien päivien lopulla täytettäväksi palautelomakkeet (liite 5 & 6). Palautelomakkeissa yhdisteltiin kyselylomakkeen tavoin avoimia kysymyksiä sekä monivalintakysymyksiä. Molempien päivien palautelomakkeisiin sisällytettiin myös Likert -asteikkoa mukaillen väittämäpatteristo, jossa oppilas sai valita, oliko hän väittämän kanssa eri mieltä, jokseenkin eri mieltä, jokseenkin samaa mieltä vai samaa mieltä. Näistä kysymyspatteristoista päätettiin jättää kokonaan pois ”en osaa sanoa/ ei samaa tai eri mieltä” -tyyppiset vaihtoehdot, sillä tavoitteena oli saada mahdollisimman paljon hyödyllistä tietoa oppikokonaisuuden onnistumisesta ja kehittämiskohteista.

Palautelomakkeiden vastaukset (n=18) kirjattiin Excel-taulukointiohjelmaan kysymys kerrallaan. Monivalintakysymykset analysoitiin määrällistä analyysia hyödyntäen laskien vastausmäärät taulukointiohjelmalla. Avoimien kysymysten vastaukset luettiin useaan kertaan ja niistä erotettiin mahdolliset kehu- ja kritiikit, eli positiiviset ja negatiiviset kuvaukset. Lisäksi niistä hahmoteltiin teemoja eniten erityismainintoja saaneista oppikokonaisuuden osista, jotta saatiin selville, mikä oppilaita oli erityisesti päivissä miellyttänyt.

Ensimmäisen päivän oppikokonaisuuden päätteeksi täytetyssä palautelomakkeessa pyydettiin vastaajaa ensin pohtimaan tunnin ilmapiirin turvallisuutta sekä sitä, oliko anonyymien kysymysten esittämiseen riittävästi aikaa. Vastaajista kymmenen oli väittämästä ”Tunnilla oli mielestäni turvallinen ilmapiiri” samaa mieltä ja seitsemän jokseenkin samaa mieltä. Vain yksi vastaajista oli väittämän kanssa jokseenkin eri mieltä. Väittämään ”Anonyymien kysymysten esittämiseen oli mielestäni riittävästi aikaa” vastaukset jakautuivat vaihtoehtojen ”jokseenkin samaa mieltä” ja ”samaa mieltä” välillä: vastaajista kymmenen valitsi vaihtoehdon ”jokseenkin samaa mieltä” ja kahdeksan ”samaa mieltä” (kuvio 12).

Ensimmäisenä opetuspäivänä oppikokonaisuuteen kuuluva yhteinen keskustelu toteutettiin piirissä istuen. Tällä valinnalla pyrittiin luomaan yhteisestä keskusteluhetkestä rentoa ja vuorovaikutuksellista. Palautelomakkeessa pyydettiin oppilaita pohtimaan, miltä piirissä keskustelu oli heistä tuntunut. Kysymyksenasettelun yhteydessä vastaajille oli annettu esimerkeiksi kuvailut luontevalta,

hankalalta, kiusalliselta ja mukavalta. Palautelomakkeiden vastauksia analysoitaessa havaittiin, että oppilaiden vastauksissa positiivisia kuvauksia (kivalta, mukavalta, avoimelta, luontevalta) oli yhteensä 15, kun taas negatiivisia kuvauksia (hankalalta, tyhmältä) kolme. Yksi vastaajista oli jättänyt tämän kohdan tyhjäksi, ja yksi vastaajista oli kuvannut piirissä keskustelun tuntuneen ”hankalalta ja mukavalta”. Tämän palautteen perusteella kuitenkin valtaosa oppilaista koki piirissä keskustelun miellyttävänä ja luontevana osana opetusta. Seuraavassa kuviossa (kuvio 12) esitetään kuvallisesti näihin palautelomakkeen kolmeen ensimmäiseen kysymykseen saadut vastaukset.



**KUVIO 12.** Ensimmäisen opetuspäivän palautelomakkeen kysymykset 1., 2. ja 3. vastauksineen

Palautelomakkeen lopussa oppilaita kehoitettiin antamaan vapaasti palautetta mistä tahansa oppikokonaisuuteen liittyvästä asiasta (”Sana vapaa! Mistä erityisesti pidit tai et pitänyt?”). Vastauksista oli analyysin perusteella erotettavissa 16 erilaista positiivista mainintaa ja neljä negatiivista mainintaa. Mikäli yhdessä vastauksessa oli useampi eri asioihin kohdistuva positiivinen tai negatiivinen maininta, ne laskettiin erikseen. Vastauksista viisi olivat analyysin kannalta hyödyttömiä, sillä ne olivat joko tyhjiä tai sisälsivät kysymyksen kannalta epäoleellista informaatiota. Positiivisia mainintoja saivat yksittäiset harjoitukset ja opetusmenetelmät sekä opetus yleisesti. Palautteen perusteella oppilaat pitivät

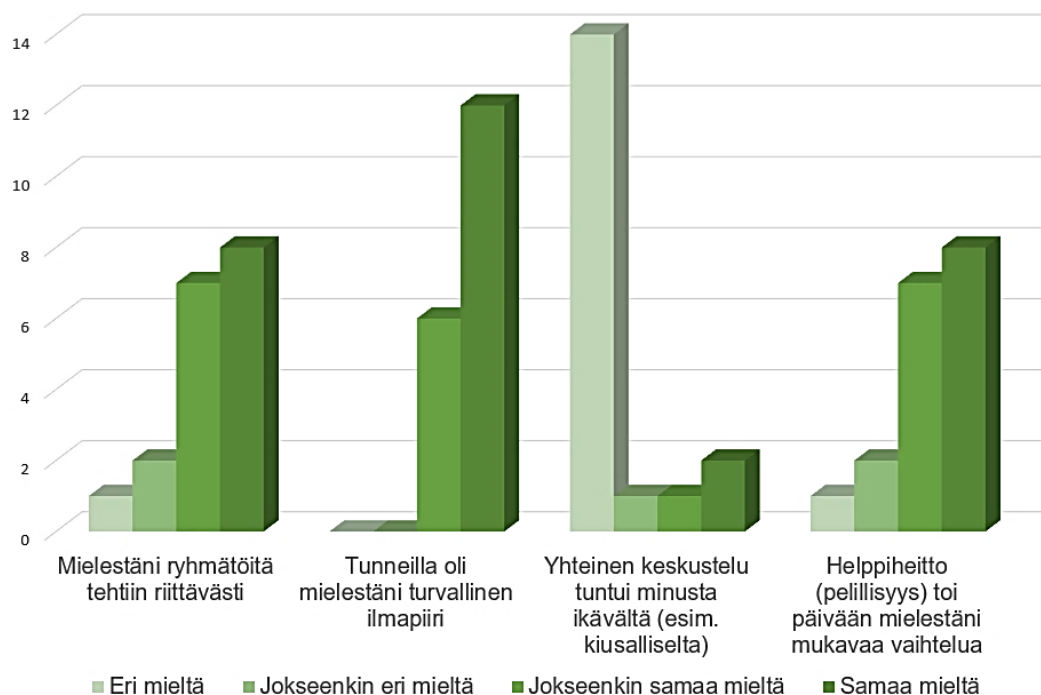
erityisesti itsetuntotehtävästä (Minuuden mandala, seitsemän positiivista mainintaa) sekä saamastaan vihkosesta, johon oli koottu tietoa oppilaiden toivomista aihealueista (viisi positiivista mainintaa). Oppilaat kiittelivät ryhmätyöskentelyn olleen mieluista sekä pitivät siitä, että kysymyksiä sai esittää nimettömästi. Kaikki neljä negatiivista palautetta käsittelivät sitä, että oppilaita pyydettiin yhteisessä keskustelussa kertomaan ajatuksiaan ääneen. Näissä neljässä palautteessa oli ilmaistu, että ääneen kaikille kertominen koettiin ikäväksi tai tyhmäksi.

Toisen opetuspäivän palautelomakkeessa pyydettiin oppilaita ensin vastaamaan väittämäpatteristoon jo edellisestä palautelomakkeesta tutuin vastausvaihtoehtoin (eri mieltä, jokseenkin eri mieltä, jokseenkin samaa mieltä, samaa mieltä). Ensimmäiseen väittämään ”Mielestäni ryhmätöitä tehtiin riittävästi” kahdeksan oppilasta valitsi vastausvaihtoehdoksi ”samaa mieltä”, seitsemän ”jokseenkin samaa mieltä”, kaksi ”jokseenkin eri mieltä” ja yksi ”eri mieltä”. Tämän perusteella voidaan ajatella, että oppilaat kokivat toiveensa ryhmätyöskentelystä seksuaalikasvatuksen aihealueiden parissa toteutuneen. Toiseen väittämään ”Tunneilla oli mielestäni turvallinen ilmapiiri” 12 oppilasta vastasi olevansa samaa mieltä ja kuusi jokseenkin samaa mieltä. Turvallisen ilmapiirin luomista luokkaan pidetään yhtenä tärkeimmistä edellytyksistä onnistuneen seksuaalikasvatuksen toteutumisen kannalta (Hilton 2003, 39), joten tältä kannalta oppikokonaisuuden ja -intervention voidaan katsoa onnistuneen halutulla tavalla.

Kolmanteen väittämään ”Yhteinen keskustelu tuntui minusta ikävältä (esim. kiusalliselta)” 14 oppilasta oli valinnut vastausvaihtoehdon ”eri mieltä”. Yksi oppilas oli vastannut ”jokseenkin eri mieltä”, yksi ”jokseenkin samaa mieltä” ja kaksi oppilasta olivat valinneet vastausvaihtoehdon ”samaa mieltä”. Näiden vastausten perusteella yhteinen keskustelu ei siis ollut tuntunut enemmistöstä ikävältä. Anonymiteetin vuoksi ei voida tietää, ovatko tähän kysymykseen enemmistöstä poiketen vastanneet neljä oppilasta samoja, jotka ilmaisivat ensimmäisen palautelomakkeen avoimen kysymyksen kohdalla omien ajatusten jakamisen yhteisesti olleen ”ikävää” tai ”tyhmää”. On täysin ymmärrettävää, että luokassa kaikki eivät nauti yhteisestä keskustelusta syystä tai toisesta. Huomionarvoista kuitenkin on, että alun perin yhteistä keskustelua toivottiin, ja tämän väittämän vastausten perusteella se myös koettiin mukavaksi ennemmin kuin ikäväksi.

Neljänteen väittämään ”Helppiheitto (pelillisuus) toi päivään mielestäni mukavaa vaihtelua” kahdeksan oppilasta oli valinnut vastausvaihtoehdoksi ”samaa

mieltä”, seitsemän ”jokseenkin samaa mieltä”, kaksi ”jokseenkin eri mieltä” ja yksi ”eri mieltä”. Pääasiassa pelillinen seurusteluun ja ihmissuhteisiin liittyvä helppiheito -harjoitus toi siis oppilaiden mielestä mukavaa vaihtelua päivään. Tämän väittämän kohdalla on huomioitava, että siinä ei suoranaisesti arvioida helppiheiton miellyttävyyttä tai mielekkyyttä oppilaiden näkökulmasta, vaan ainoastaan sitä, toiko se heidän mielestään mukavaa vaihtelua päivän sisältöön. Alla olevassa kuviossa (kuvio 13) on esitetty toisen päivän palautelomakkeen ensimmäinen väittämäpatteristo vastauksineen.



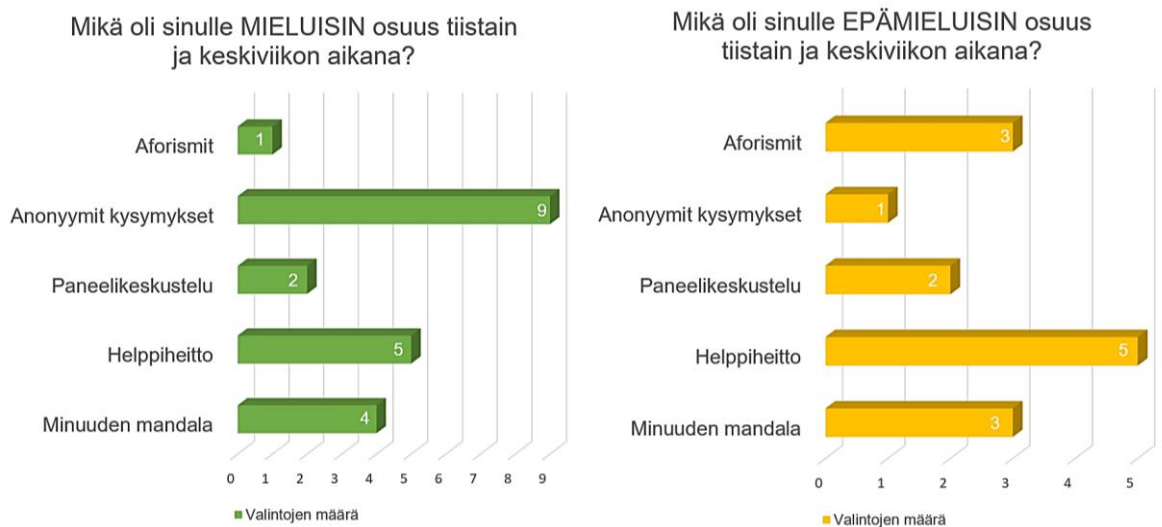
**KUVIO 13.** Toisen opetuspäivän palautelomakkeen ensimmäinen väittämäpatteristo vastauksineen

Toisen opetuspäivän palautelomakkeessa oppilailta haluttiin kerätä myös suoraa palautetta kahden päivän aikana hyödynnetyistä opetusmenetelmistä ja erilaisista harjoituksista. Täten kyselylomakkeeseen sisällytettiin kohta, jossa vastaaja sai ympyröidä itselleen mieluisimman sekä epämieluisimman osuuden koko oppikokonaisuuden ajalta. Vaihtoehdoista sai ympyröidä useammankin, mikäli halusi. Näistä vaihtoehdoista jätettiin pois aiemmin esitelty vihko, johon oli sisällytetty seksuaalikasvatuksen aiheisiin liittyvää materiaalia, sillä sitä ei itse

opetuksessa hyödynnetty, vaan sen tarkoituksena oli toimia oppilaalle apuna ja tukena oppikokonaisuuden ulkopuolella.

Mieluisimmaksi osuudeksi oppilaiden vastausten perusteella koettiin anonyymit kysymykset, eli niiden esittäminen sekä purkaminen tutkijoiden johdolla. Helppiheitto valittiin mieluisimmaksi viisi kertaa, itsetuntotehtävä minuuden mandala neljä kertaa ja paneelikeskustelu kahdesti. Ihastukseen liittyvä aforismitehtävä valittiin ainoastaan kerran mieluisimmaksi osuudeksi. Epämieluisimmaksi osuudeksi oppilaiden vastausten perusteella nousi hieman yllättäen helppiheitto viidellä valinnalla. Yllättävää tämä oli siksi, että sama harjoitus oli saanut toisiksi eniten valintoja mieluisinta osuutta tiedusteltaessa. Aforismit ja minuuden mandala valittiin epämieluisimmiksi kolme kertaa, paneelikeskustelu kahdesti, ja anonyymit kysymykset kerran.

Tarkasteltaessa mieluisimmiksi ja epämieluisimmiksi valittuja osuuksia (kuvio 14), on huomioitava, että mieluisimpia osuuksia valittiin yhteensä 21 kertaa, eli osa oppilaista ympyröi useamman vaihtoehdon, kun taas epämieluisimpia osuuksia valittiin yhteensä 14 kertaa, eli kaikki oppilaista eivät valinneet yhtäkään osuutta epämieluisaksi.



**KUVIO 14.** Toisen opetuspäivän palautelomakkeen toinen kysymyspatteristo vastauksineen

Tuloksia tarkasteltaessa pohdittiin, olisiko kyseisen kysymyksen voinut rakentaa ja ohjeistaa mieluummin niin, että sekä mieluisimmaksi että epämieluisimmaksi osuudeksi olisi jokaisen tullut valita vain yksi osuuksista. Tämä olisi voinut luoda lopulta selkeämmän kuvan osuuksien suosiosta. Toisaalta etukäteen tiedostettiin, että oppilaiden mielipiteet voivat tässä hajaantua runsaastikin yksilöllisten preferenssien vuoksi – toinen nauttii pelillisyydestä osana opetusta, toinen kokee ehkä pelillisten elementtien vievän aikaa itse asiaan keskittymiseltä, samoin kuin toinen haluaisi keskustella yhteisesti kaikesta, kun taas toinen ei mielellään sano ajatuksiaan ääneen ainakaan koko luokan kuullen.

Palautelomakkeen viimeisessä kohdassa oppilailta pyydettiin vielä vapaa- muotoista palautetta mistä tahansa oppikokonaisuuteen liittyvästä osuudesta tai asiasta ("Sana vapaa! Risuja ja ruusuja mistä vain."). Avoin palaute olikin vaihtelevaa, ja oppilaat olivat nostaneet siinä esille vielä erikseen joitakin yksittäisiä osuuksia sekä asioita, joita olisivat vielä toivoneet lisää. Ajan rajallisuus näkyi myös palautteessa: kolmessa palautteessa ilmaistiin toive siitä, että pelillisyyttä sisältäneeseen osuuteen olisi ollut enemmän aikaa.

Palautteet analysoitiin jälleen niiden sisällön mukaan positiivisiksi tai negatiivisiksi. Toisen päivän palautteista huomasi, että negatiivinenkin palaute oli enemmän ehdotuksia siitä, mitä olisi voinut tehdä toisin tai enemmän – eli oppilaat osasivat antaa hienosti rakentavaa, kehittävää palautetta. Analyysissa huomioitiin, mikäli yksi vastaus sisälsi sekä positiivista että negatiivista palautetta, jolloin sisällöt eriteltiin ja kategorisoitiin jompaankumpaan. Samoin jälleen huomioitiin, mikäli sama palaute sisälsi useamman eri asiaan kohdistuvan positiivisen tai negatiivisen maininnan, jolloin nämä laskettiin erikseen. Positiivisia mainintoja sisältyi palautteeseen yhteensä yhdeksän, kun taas negatiivisia tai rakentavia kuusi. Tyhjiä tai aiheeseen liittymättömiä palautteita oli yhteensä kuusi, joka on jo melko suuri osa vastaajien kokonaismäärästä. Saattaa olla, että osa oppilaista koki palautteen antamisen hankalana tai turhana, tai sitten lisää sanottavaa ei yksinkertaisesti enää ollut.

Toisen päivän lopuksi kerätty avoin palaute oli tyyliltään hyvin yhtenevää edellisenä päivänä kerätyn avoimen palautteen kanssa. Oppilaat nostivat positiivisissa palautteissa esiin sen, että kysymysten esittäminen ja se, että niihin vastattiin, oli erityisen mieluisaa. Kuten aiemmin on todettu, joihinkin osuuksiin oppi-

laat olisivat toivoneet lisää aikaa. Tässä oppilaiden palautetta kuvanneen alaluvun lopussa esitetään vielä muutama mahdollisimman erilainen avoin palaute, jotta lukija pystyy luomaan kuvaa myös siitä, millaisia nämä oppilaiden avoimet palautteet olivat.

"Oli tosi kivaa se ku saatiin kysyy kaikkee ja vastasitte ja muutki jutut oli ki-voi." Oppilas D (päivä 2)

"Helppiheitto oli tyhmää koska ei ollut tarpeeksi aikaa." Oppilas K (päivä 2)

"Pidin mietteistä, joita sai itse kirjoittaa vihkoon. Tykkäsin mandalan tekemisestä, koska sai itse miettiä asioita minusta, joita ei joka päivä ajattele." Oppilas E (päivä 1)

"Oli kiva puhua yhteisesti tärkeistä ja vähemmän tärkeistä asioista." Oppilas G (päivä 2)

#### 4.2.2 Oppikokonaisuuden kehittäminen havaintojen ja palautteen pohjalta

Palautteen ja tutkijoiden havaintojen perusteella oppikokonaisuuden ensimmäistä prototyyppiä kehitettiin eteenpäin. Oppilaiden palautteista ilmeni muutamia kehittämisen kannalta merkityksellisiä ajatuksia ja toiveita. Etenkin ensimmäisen opetuspäivän ihastuksen tunteisiin liittyvän aforismitehtävän osalta oppilaat ilmaisivat palautteissaan, että omien ajatusten ilmaiseminen yhteisesti ei ollut mukavaa. Täten jatkokehittämisen kannalta olisi pohdittava vielä tarkemmin yhteisen keskustelun ja itsenäisen tekemisen suhdetta oppikokonaisuudessa: mistä aiheista voidaan puhua yhteisesti, ja mistä oppilaat mieluummin pitäisivät ajatukset ominaan? Lisäksi erityisesti itsenäisesti täytettävää itsetuntotehtävää oli kiitelty, mikä saa pohtimaan oppilaiden alkuperäisiä ryhmitöitä ja yhteistä keskustelua korostavia toiveita. Ehkä oppilaat eivät osanneet toiveita esittäessään hahmottaa, miltä näiden aiheiden parissa yhteinen työskentely tuntuisi. Oppikokonaisuuden edelleen kehittämisen kannalta voisi harkita oppilaille jaettujen vihkojen hyödyntämistä opetuksessa niin, että omat ajatukset saisi kirjata ylös vain itselle nähtäväksi.

Oppilaiden palautteiden perusteella pelilliseen harjoitukseen oli varattu liian vähän aikaa. Tähän kehittämistarpeeseen voidaan vastata paremmalla aikataulullisella suunnittelulla ja oppikokonaisuuden eri osuuksien ajallisella tasapainot-



tamisella. Pelillisessä harjoituksessa oli useita toimintaosioita (pallon heittäminen, QR-koodin lukeminen, videon katsominen sekä ratkaisun kehittäminen ryhmässä), joten myös aikaa tulisi varata runsaasti, kun tällaista harjoitusta toteutetaan ensimmäistä kertaa. Muutoin oppilaat tuntuivat palautteen perusteella pitävän pelillisestä harjoituksesta. Tutkijoiden näkökulmasta harjoituksen jatkokehittämisen kannalta tulisi varmistaa riittävä tila, ja videoiden laatua tulisi parantaa, jotta esimerkiksi äänet kuuluisivat kunnolla mahdollisesti hälyisessä luokkatilassa.

Tutkijoiden omien havaintojen mukaan oppikokonaisuuden erilliset osuudet toimivat odotetulla tavalla, mutta joitain muutoksia toteuttamiseen tulisi tehdä. Yhteistä keskustelua opetusmenetelmänä hyödynnettäessä tarkka aikataulullinen suunnittelu on hankalaa, ja nytkin havaittiin toisen opetuspäivän kohdalla, että keskustelu vei suunniteltua enemmän aikaa, ja täten esimerkiksi pelilliselle harjoitukselle jäänyt aika oli aiottua vähäisempi. Toisaalta kokonaisuudessakin oppikokonaisuuden toteuttaminen neljässä oppitunnissa oli hieman aikaoptimistista suunnittelua, sillä moneen osuuteen olisi voinut syventyä vielä tarkemmin, vaikka kaikki suunniteltu saatiinkin toteutettua. Mikäli oppikokonaisuuden toteuttamiseen olisi saatu lisää oppitunteja, olisi aiheita ehtinyt käsitellä kattavammin ja syvällisemmin.

Vaikka oppilaat palautteen mukaan pitivät piirissä tapahtunutta keskustelua luontevana ja mukavana, tutkijoille tilanne näyttäytyi hieman vaikeana: oppilaat eivät lähteneet keskusteluun ensin oikein mukaan, ja eteneminen oli aluksi haastavaa. Tässä on huomioitava, että kyseinen oppilasryhmä oli tutkijoille vieras, ja piirissä tapahtuva keskustelu oppilaille mahdollisesti vieras menetelmä. Piirissä keskusteltiin aivan ensimmäisen opetuspäivän alussa, mikä voi myös vaikuttaa siihen, että oppilaat eivät vielä uskalla heittäytyä keskusteluun vieraiden aikuisten kanssa. Luottamus tuntui rakentuvan kuitenkin vahvaksi oppikokonaisuuden edetessä, sillä oppilaat olivat palautteissaan lähes yksimielisesti sitä mieltä, että tunteilla vallitsi turvallinen ilmapiiri. Luottamuksen merkkinä pidettiin myös viimeisten palautelomakkeiden täyttämisen yhteydessä esitettyä ylimääräistä anonyymia kysymystä: eräs oppilaista pyysi toisen tutkijoista luokseen, ja näytti palautelomakkeeseen kirjoittamaansa kysymystä, johon vielä toivoi vastausta. Tilanteessa tutkija reagoi sensitiivisesti ilmoittaen hetken kuluttua luokalle, että yksi eilisistä kysymyksistä oli jäänyt vielä vastaamatta, ja siihen vastataan nyt tunnin

päätteeksi. Näin kenenkään huomio ei kiinnittynyt kysymyksen kysyneeseen oppilaaseen, ja tämä sai vastauksen tärkeään kysymykseensä.

Anonyymit kysymykset ja niihin vastaaminen olivat palautteen perusteella oppilaille erityisen mieluisia. Oppikokonaisuuden jatkokehittämisen kannalta tärkeää olisi, että anonyymien kysymysten esittämiseen tarjottaisiin oppilaille hiljainen, rauhallinen luokasta erillinen tila. Testaamisvaiheessa anonyymit kysymykset kirjoitettiin käytävässä, jossa oli ymmärrettävästi jonkin verran liikettä. Anonyymien kysymysten purkaminen tuntui tutkijoiden havaintojen perusteella olevan oppilaille merkityksellinen hetki, sillä vastauksia kuunneltiin hiljaisesti ja keskittyen – huomattavissa oli, että keskusteltiin tärkeistä aiheista.

Kokonaisuudessaan testaamisvaiheen jälkeen oppikokonaisuuteen oli useita sekä tutkijoiden havaintojen että oppilaiden palautteiden herättämiä kehitysideoita. Näistä aiemmissa kappaleissa paneuduttiin etenkin oppilaiden palautteen pohjalta nousseisiin kehittämisajatuksiin sekä joihinkin tutkijoiden havaintoihin. Kehittämisen tarkalla raportoinnilla pyritään luomaan selkeää kuvaa tutkimuksen iteratiivisesta luonteesta. Testaamisvaiheessa ja sitä seuranneessa kehittämistyössä pidettiin tärkeänä tiedostaa oppikokonaisuuden joustava, vähitellen kehittyvä ja hioutuva muoto. Tarkoituksena ei ollut toteuttaa sellaisenaan täydellistä kokonaisuutta, johon ei tämän kokeilun jälkeen enää koskettaisi, vaan design-tutkimukselle ominaisella iteratiivisella otteella testata prototyyppiä, jota kehitetään asteittain ajan saatossa paremmin toimivaksi (Easterday ym. 2017, 17).

### *4.3 Oppikokonaisuuden viimeistely*

Oppikokonaisuuden suorittamisen jälkeen tutkijoiden havaintojen, oppilailta kerättyjen palautelomakkeiden sekä niiden analysoinnin avulla ryhdyttiin viimeistelemaan design-prosessia. Kuudesluokkalaisten kirjaamien palautteiden perusteella oli havaittavissa, että oppikokonaisuuteen tarvittavat muutokset ja kehityskohteet painottuivat erilaisiin käytännön ratkaisuihin (ks. Oppikokonaisuuden kehittäminen havaintojen ja palautteen pohjalta), mutta monien osuukien todettiin toimivan myös sellaisinaan. Seuraavaksi esitellään tarkemmin tässä design-tutkimuksessa kehitellyn oppikokonaisuuden viimeistelyvaihetta sekä siihen oleellisesti kytkeytyvää projektin esittelyä tiedeyhteisölle.

#### 4.3.1 Viimeiset muutokset oppikokonaisuuteen

Oppikokonaisuuden taustalla toimi ajatus siitä, että tämä seksuaalikasvatusteprojekti käynnistyy minuuden ja itsetunnon tarkastelusta siirtyen hiljalleen kohti seksuaalisuuden muita osa-alueita, kuten tunteita, ihastumista, seurustelua, tasa-arvoa, muiden kunnioittamista sekä seksiä. Intervention testaamisen jälkeen sen todettiin olleen toimiva lähestymistapa seksuaalikasvatukseen tutkimusluokan kanssa, sillä minuudesta muihin teemoihin eteneminen mahdollisti turvallisen ilmapiirin kehittymisen, jotta myöhemmissä vaiheissa herkempienkin aiheiden käsittely mahdollistui.

Oppikokonaisuudessa koettiin mielekkäiksi ja onnistuneiksi niin oppilaiden kuin tutkijoiden puolesta useita osuuksia, kuten vihkoon tehdyt itsetuntotehtävät, anonymien kysymysten läpikäynti sekä koko opetusajan kestänyt turvallinen ilmapiiri. Palautteiden analyysin sekä tutkijoiden havaintojen mukaan oppikokonaisuuden useat osiot olivat pedagogisesti ja sisällöllisesti menestyksellisiä, mutta muutamia käytännön muutoksia tulisi ottaa huomioon oppikokonaisuuden viimeistelyssä. Tälle projektille varattu aika, neljä 45 minuutin oppituntia, oli liian tiivis kaiken suunnitellun materiaalin ja toiminnan läpikäyntiin. Opetukseen kuului muiden muassa yhteistä keskustelua sekä pelillisyyttä, joiden ajallinen arviointi etukäteen oli haastavaa. Testaamisen sekä palautteiden jälkeen tutkijat arvioivat, että koko tässä tutkimuksessa kehitetyn seksuaalikasvatuksen kokonaisuuden toteutukseen tulisi varata vähintään kuusi oppituntia aikaa, jotta opetus ei olisi liian aikaorientoitunutta, vaan se etenisi luonnollisesti oppilaiden kiinnostuksen, kysymysten tahdittamana. Lisäksi on huomioitava, että tutkimusluokka oli tutkijoille vieras. Oman luokan kanssa toimiessaan opettajan on helpompaa arvioida ajankulua ja siten rytmittää tekemistä jättäen samalla kuitenkin aikaa myös yllättäville kysymyksille tai muille käänteille.

Ajallisten haasteiden lisäksi oppimisympäristöön kytkeytyvät tekijät olivat yksi tutkimuksen edellisissä sykleissä selvinnyt käytännön kehityskohde. Vaikka oppilaat luonnehtivat esimerkiksi anonymien kysymysten esittämisen ja niiden läpikäynnin onnistuneeksi, tutkijat kokivat koulun käytävän olleen hieman rauhaton paikka kysymysten kirjoittamiselle. Jokin rauhallisempi sijainti olisi voinut tukea paremmin tutkijoilla ollutta ideaalia siitä, että jokainen oppilas voi häiriöttä

pohtia itseä mietityttäviä kysymyksiä – vaikkakin testauskerralla saatiin paljon erilaisia kysymyksiä rauhattomuudesta huolimatta. Myös oppikokonaisuuden pelillisessä vaiheessa huomattiin oppimisympäristöön liittyviä vaikeuksia: pallopelille olisi voinut olla enemmän tilaa käytettävissä, jolloin myös jokaisella ryhmällä olisi ollut paremmat mahdollisuudet vetäytyä keskenään kuuntelemaan peliin liittyviä videoita. Nyt pieni tila eli luokkahuone korosti pelattaessa syntyvää hälinää, mikä puolestaan vaikeutti videoiden kuulemistä ja niihin kytkeytyvien harjoituksien tekemistä. Näin ollen suurempi tila ja paremmat videoiden katseluun sekä kuunteleluun tarkoitetut välineet todennäköisesti edistäisivät oppikokonaisuuden onnistumista ja siten myös oppilaiden oppimisprosessia.

Edellä esitetyt oppikokonaisuuden toteuttamisessa ja palautteita analysoitaessa esille tulleet haasteet voidaan ymmärtää helposti ratkaistavina, käytännön ongelmina, joihin on helpompi varautua, kun seksuaalikasvatusta toteutetaan oman luokan kanssa ennestään tutussa ympäristössä tutuilla välineillä. Tästä huolimatta näiden mainitseminen nähtiin merkityksellisenä tässä tutkimuksen viimeistelyvaiheessa, sillä aikaan, tilaan sekä välineisiin kytkeytyvien tekijöiden huomioiminen on tärkeää, jotta niihin ei kulu opettajan resursseja itse opetustilanteessa. On tärkeää, että opettaja voi suunnata keskittymisensä täysin oppilaisiin ja heidän nostamiinsa mielenkiinnonkohteisiin sekä yllättäviinkin kysymyksiin oppitunnin aikana – pelkkä teoreettisen tason valmistautuminen ei riitä, vaan käytännön toteutus tulee suunnitella omalle ryhmälle toimivaksi.

Tämän kaltaiselle tutkimukselle on tyypillistä, että design ei ole milloinkaan täysin täydellinen, valmis lopputulos, mutta prosessin eri vaiheissa pyritään aina pohtimaan, onko interventiolla asetetut tavoitteet saavutettu (Easterday ym. 2017, 14). Näiden palautteista ja havainnoista esille nousseiden käytännön haasteiden – ja ratkaisujen – kartoittamisen jälkeen tutkijat kokivat tämän design-tutkimuksen saavuttaneen sille asetetut tavoitteet sekä vastanneen esitettyihin tutkimuskysymyksiin. Tutkimuksessa oli selvitetty oppilaiden ajatuksia ja toiveita liittyen seksuaalisuuteen ja seksuaalikasvatukseen sekä kehitelty niiden pohjalta design-tutkimukselle ominaisesti iteratiivisesti edeten (Easterday ym. 2017, 7) oppikokonaisuus vastaamaan näihin oppilaiden toiveisiin.

#### 4.3.2 Seksuaalikasvatuksen design-projektin esittely

Design-tutkimus on syklinen prosessi, johon kuuluu oleellisena osana innovatiivisen lopputuotoksen tai -ratkaisun esittely (Easterday ym. 2017, 15). Tässä tutkimuksessa projektin esittelyn koettiin mahdollistavan selkeä lopetus pitkälle tutkimusprosessille, sillä joskus tämän kaltaisten tutkimusten haasteeksi on esitetty juuri sen lopettaminen ja valmiiksi tuleminen (Anderson & Shattuck 2010, 17). Lisäksi tutkijat kokivat tutkimuksensa esittelemisen olevan tärkeää sen merkityksellisyyden kannalta – seksuaalikasvatusta koskevan uuden tiedon jakaminen kasvatustieteelliselle tiedeyhteisölle voi hyödyttää monia.

Seksuaalikasvatuksen oppikokonaisuutta esiteltiin muutamassa eri kontekstissa. Yksi selkeä muoto on tämä pro gradu -tutkielma, jossa pyrittiin hyvin kattavasti esittämään tutkimuksen eteneminen, sen teoreettiset lähtökohdat, tulokset ja johtopäätökset. Kirjallista tutkielmaa rakennettiin koko projektin ajan kaiken käytännön toiminnan rinnalla, jotta siitä muodostuisi mahdollisimman rehellinen ja kattava prosessin kuvaus. Tutkijat kokivat merkitykselliseksi kaikkien tutkimuksen design-syklien tasapuolista painottamista sen sijaan, että keskiössä olisi ollut esimerkiksi vain lopullinen oppikokonaisuus. Design-tutkimus toteutuu iteratiivisesti ja syklisesti (van den Akker 1999, 7; Easterday ym. 2017, 7), minkä vuoksi projektin esittämisen kannalta jokaisen syklin tarkka esittely oli oleellista.

Easterday, Rees Lewis ja Gerber (2017, 10) ovat design-tutkimuksen tavoitteiden määrittelyn vaihetta kartoittaessaan painottaneet, että on oleellista pohtia, millainen vaikutus tutkimuksella voi olla tutkimusyhteisöön. Tästä johtuen tutkijat halusivat esitellä tätä seksuaalikasvatuksen tutkimustaan kasvatustieteelliselle yleisölle KASSL03 – Syventävä projekti -kurssilla tutkimuksen tultua päätökseen. Tutkijat halusivat myös haastaa itseään ja arvioida omaa tutkimustaan, sillä esittely pakotti heidät pohtimaan sitä eri näkökulmista. Esimerkiksi ongelman kartoittaminen, syntyneen tuotoksen sekä lopputulokseen johtaneiden näkemyksien esittely ovat osa ratkaisun esittelyä (Easterday ym. 2017, 15). Tähän voidaan lisäksi liittää todisteet design-mallin toimivuudesta (Easterday ym. 2017, 15), jota tässä tutkimuksessa tukivat oppilaiden antamat palautteet oppikokonaisuudesta.

Design-tutkimuksen merkityksellisyyteen voidaan myös kytkeä ajatus sen käytettävyydestä (Nieveen & Folmer 2013, 160). Eri vaihtoehtojen harkitsemisen

jälkeen tutkijat tulivat siihen lopputulemaan, ettei tämän tutkimuksen seksuaalikasvatuksen opetuskokonaisuutta pystytäkään jakamaan sellaisenaan esimerkiksi yksityiskohtaisten tuntisuunnitelmien muodossa eteenpäin muille kasvatusalan ammattilaisille käytettäväksi. Design-tutkimus kehitetään yleensä autenttisisessa koulukontekstissa, mikä mahdollistaa käytännöllisyyden juuri siinä tilassa ja paikassa, jossa tutkimus on toteutettu (Anderson & Shattuck 2010, 16). Andersonin ja Shattuckin (2010, 16) mukaan on mahdollista, että syntynyttä design-interventiota voidaan soveltaa myös muissa konteksteissa. Tässä tutkimuksessa kuitenkin koettiin, että kehitettyä lopputuotosta eli oppikokonaisuutta ei välttämättä voida yleistää sen sensitiivisen ja lapsilähtöisen luonteensa vuoksi. Lapsen kehittymiseen, kasvamiseen ja oppimiseen vaikuttavat aina ne sosiaaliset ja kulttuuriset ympäristöt, joiden kanssa hän on toistuvasti vuorovaikutuksessa (Karls-son 2012, 22), minkä vuoksi oppikokonaisuuden käytettävyyttä ei voida täysin taata jonkin toisen luokan kanssa työskennellessä.

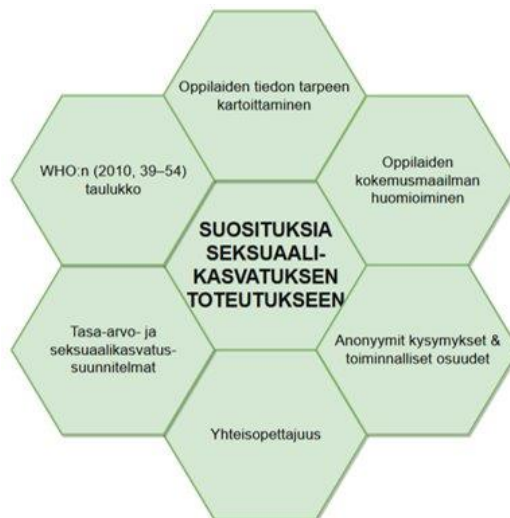
Vaikka oppilaiden toiveiden pohjalta suunniteltua seksuaalikasvatuksen opetukseen laadittua oppikokonaisuutta ei olekaan kannattavaa siirtää täysin samoin elementein toisessa oppikontekstissa toteutettavaksi, on siitä kuitenkin erotettavissa elementtejä, joita jokainen opettaja voi tämän tutkimuksen perusteella suosia omassa seksuaalikasvatuksessaan. Seuraavassa luvussa (ks. Johtopäätökset ja tutkimuksen arviointi) tutkijat esittelevät tämän tutkimuksen pohjalta tehdyt suositukset siitä, miten jokainen opettaja voisi lähestyä seksuaalikasvatuksen opetusta omassa luokassaan. Seksuaalikasvatusta toteuttavan opettajan on kuitenkin aina huomioitava omat oppilaansa opetusta suunnitellessa, ja pohdittava tilannelähtöisesti sitä, millaista seksuaalikasvatusta juuri he tarvitsevat juuri tässä hetkessä. Miten vastata mahdollisimman kattavasti oppilaiden tarpeisiin? Millaisia valmiita materiaaleja tai määritelmiä on hyödynnettävissä?

## 5 JOHTOPÄÄTÖKSET JA TUTKIMUKSEN ARVIOINTI

Tässä luvussa esitetään tutkimuksen design-prosessin kokonaisuuden perusteella hahmotellut suositukset seksuaalikasvatuksen toteutukseen alakoulussa sekä esitellään mahdollisia jatkotutkimusaiheita. Lopuksi keskitytään tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden arviointiin huomioiden design-tutkimuksen erityispiirteet, lasten ja nuorten parissa tehtävään tutkimukseen liittyvät eettiset kysymykset sekä tähän tutkimukseen oleellisena osana vaikuttanut kahden tutkijan toiminta ja heidän erilaiset roolinsa tutkimuksen eri vaiheissa.

### *5.1 Suositukset seksuaalikasvatuksen toteutukseen*

Design-tutkimuksen kontekstisidonnaisuuden (Anderson & Shattuck 2010, 16) vuoksi tässä tutkimuksessa kehitettyä oppikokonaisuutta ei voitu jakaa yksityiskohtaisten tuntisuunnitelmien muodossa. Sen sijaan tutkijat kokosivat tutkimustulosten perusteella yhteensä kuusi elementtiä (kuvio 15), joiden he kokivat olleen merkityksellisiä tekijöitä onnistuneen ja oppilaslähtöisen seksuaalikasvatuksen toteutuksen näkökulmasta. Nämä suositukset pohjattiin oppilaiden palautteisiin sekä sellaisiin elementteihin, jotka tukivat niin tukijoiden suunnitteluprosessia kuin oppikokonaisuuden käytännön toteutusta tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden kanssa.



**KUVIO 15.** Tutkimuksen pohjalta esitetyt suositukset seksuaalikasvatuksen toteutukseen

Tutkimuksessa tavoitteena oli kartoittaa oppilaiden käsityksiä ja toiveita siitä, millaista seksuaalikasvatusta he haluaisivat saada – mitä aiheita käsiteltäisiin ja millä keinoin. Oppilaiden tiedon tarpeen kartoittaminen osoittautui erittäin merkitykselliseksi tekijäksi, kun tavoitteena oli saada aikaan onnistunutta seksuaalikasvatusta. Tähän voidaan kytkeä myös toinen tutkimuksen pohjalta tehty suositus koskien oppilaiden henkilökohtaisen kokemusmaailman huomioimisesta. On esitetty, että onnistuneen seksuaalikasvatuksen tulisi keskittyä niihin sisältöihin, jotka kiinnostavat oppilaita juuri sillä hetkellä (Bildjuschkin & Ruuhilahti 2008, 24–25). Kyselylomakkeen avulla oppilaat saivat kertoa toiveistaan, mutta heidän seksuaalista ymmärrystään pyrittiin myös kartoittamaan kysymällä erilaisia totta vai tarua -väittämiä, jotka osaltaan antoivat tutkijoille arvokasta tietoa esimerkiksi siitä, miten he käsittävät sukupuolen tai seksuaalisen suuntautumisen käsitteet.

Tässä tutkimuksessa oppilaat eivät päässeet vaikuttamaan ainoastaan sisältöihin, vaan myös opetusmenetelmällisiin valintoihin. Oppikokonaisuus rakennettiin toteuttaen mahdollisimman monipuolisesti oppilaiden esittämiä toiveita, kuten toiminnallisuutta sekä yhteistä keskustelua. Lisäksi mahdollisuus kysyä mielessä olevia aiheita anonyymien kysymyksien kautta osoittautui erittäin onnistuneeksi toimintatavaksi: oppilaiden kirjoittamat kysymykset kertoivat siitä, mistä he kaipaavat lisätietoa tai millaisiin tilanteisiin tai ongelmiin he tarvitsevat tukea.



Puolestaan tutkijoiden vastauksien kautta eri teemoja pystyttiin kytkemään oppilaiden kokemusmaailmaan heidän ikä- ja kehityskautensa huomioiden.

Tätä tutkimusta ja näin ollen myös seksuaalikasvatuksen oppikokonaisuutta oli toteuttamassa kaksi tutkijaa, jotka hyödynsivät käytännön opetuksessaan yhteisopettajuutta. Molemmat tukijat kokivat sen olleen vahvuus opetusta toteuttaessaan. On esitetty, että seksuaalikasvattajan on tärkeää pystyä luontevasti sekä helposti puhumaan erilaisista seksuaalikasvatuksen teemoista ja vastaamaan oppilaiden esittämiin kysymyksiin (Hilton 2003, 39; Bildjuschkin & Ruuhilahti 2008, 25). Tutkijat kokivat toistensa läsnäolon sekä sen myötä lisääntyneen ammatillisen osaamisen määrän tukevan oppilaiden kysymyksiin vastaamista ja mahdollistavan opetettavien teemojen kattavan läpikäymisen. Tutkijat pystyivät täydentämään toistensa vastauksia omalla, henkilökohtaisella osaamisellaan sekä luomaan luokkaan vuorovaikutteisen ilmapiirin sen sijaan, että vain toinen opettaja olisi toteuttanut yksinpuhelua oppilaiden edessä.

Tasa-arvosuunnitelman laatiminen yhteistyössä koulun oppilaiden ja henkilökunnan kanssa on jokaisen koulutuksen järjestäjän velvollisuus (Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 609/1896). Suunnitelmien sisältö voi vaihdella paljonkin eri kouluissa, mutta parhaimmillaan niistä voidaan saada konkreettista hyötyä jokapäiväisiin valintoihin ja toimiin. Lisäksi Bildjuschkin ja Ruuhilahti (2008, 25) ovat esittäneet kirjallisen seksuaalikasvatussuunnitelman mahdollistavan parempien oppimistuloksien saavuttamisen. Kyseinen suunnitelma ei kuitenkaan ole pakollinen, jokaisen koulutuksen järjestäjän vastuulla oleva asiakirja, mikä voi osaltaan vaikuttaa siihen, ettei sitä ole laadittu vielä kaikissa kouluissa. Sekä tasa-arvo- että seksuaalikasvatussuunnitelmat voivat kuitenkin parhaimmillaan tukea merkittävällä tavalla seksuaalikasvatuksen toteutusta, minkä vuoksi seksuaalikasvatussuunnitelman liittäminen osaksi tasa-arvosuunnitelmaa voisi olla useita osapuolia hyödyttävä muutos.

Yhdeksi suositukseksi seksuaalikasvatuksen toteuttamiseen tutkijat määrittelivät WHO:n (2010, 45–47) seksuaalikasvatustaulukon (taulukko 1). Tässä tutkimuksessa esiteltiin taulukosta vain 9–12-vuotiaita käsittelevä osuus, mutta alkuperäisessä asiakirjassa esitetään eri ikäryhmille omat taulukot niin, että ne kattavat 0–15-vuotiaat lapset ja nuoret sekä jo 15-vuotta täyttäneet nuoret (WHO 2010, 39–54). Siinä kartoitetaan kattavasti eri osa-alueisiin jaettuja teemoja, joita

seksuaalikasvatuksessa tulisi opettaa (WHO 2010, 36). Tämän tutkimuksen seksuaalikasvatuksen oppikokonaisuutta suunnitellessaan tutkijat kokivat kyseisen taulukon (WHO 2010, 45–47) antavan konkreettista ja monipuolista apua. Parhaimmillaan taulukot (WHO 2010, 39–54) voivat toimia kattavana muistutuksena seksuaalisuuden moninaisista teemoista, minkä vuoksi tutkijat halusivat nimetä sen osaksi seksuaalikasvatuksen toteutusta tukevia suosituksiaan.

Kouluissa yhden seksuaalikasvatuksesta vastuussa olevan opettajan valitsemisen on esitetty tuottavan hyvinä oppimistuloksina (Kontula 2010, 113, 383; Martínez ym. 2012, 431). Tästä huolimatta tutkijat uskovat, että jokainen opettaja on kykenevä toteuttamaan onnistunutta seksuaalikasvatusta niin halutessaan – se vaatii resursseja, kuten aikaa, mutta myös omaa kiinnostusta perehtyä aiheeseen. Tukena voi hyödyntää esimerkiksi tässä tutkimuksessa esitettyjä suosituksia seksuaalikasvatuksen toteuttamiselle. Aiheesta innostunut ja mahdollisesti jatkokoulutettu vastuuopettaja voisi toki toimia muiden opettajien tukena ja apuna seksuaalikasvatuksen laajaa kenttää kartoittaen sekä esimerkiksi ohjaten muita opettajien relevantin materiaalin pariin, sillä vaikka kolmannen sektorin materiaalia seksuaalikasvatuksen tueksi on julkaistu jonkin verran, on oikeasti hyödyllisen materiaalin erottaminen ja valinta hankalaa, mikäli opettajien koulutus ja tiedot ovat puutteellisia (Martínez ym. 2012, 429).

Tutkimuksen pohjalta nimettyjen suositusten lisäksi seksuaalikasvatuksen toteuttamiseen on tämän tutkimuksen työstämisen aikana ilmestynyt joitain opettajille suunnattuja materiaaleja, joita voidaan käyttää osana opetusta. Esimerkiksi Folkhälsan ja Nektaria ry julkaisivat marraskuussa Susanna Ruuhilahden ja Suss Åhmanin (2019) kehittämän maksuttoman oppimateriaalin alakoulujen seksuaalikasvatukseen nimellä Pi(m)ppelipom. Myös luokanopettaja sekä seksuaalikasvattaja Sofia Lind on tarjonnut syksystä 2019 alkaen Tasaseks-yrityksensä (tasaseks.fi) kautta opettajille maksullista täydennyskoulutusta sekä kokonaisvaltaiseen seksuaalikasvatukseen suunniteltuja materiaaleja. Lisäksi aiemmin julkaisusta materiaalista esimerkiksi Seksuaalisuuden portaat-oppimateriaali (Korteniemi-Poikela & Cacciatore 2015) voi tarjota hyödyllistä tukea juuri alakouluikäisten parissa toteutettavaan seksuaalikasvatukseen, sillä siinä huomioidaan laajasti eri ikäisten lasten ja nuorten kasvu ja kehitys.

Tutkimusta alakouluissa toteutettavasta seksuaalikasvatusta tarvitaan lisää. Tässä tutkimuksessa oppilaiden toiveiden ja tiedon tarpeen kartoittaminen

koettiin erityisen hyödylliseksi, jotta saatiin toteutettua juuri kohderyhmän tarpeisiin vastaavaa opetusta. Useampien koululuokkien kanssa yhteistyössä tehty kartoitus seksuaalikasvatukseen liittyvistä toiveista sekä seksuaalisuuteen liittyvistä käsityksistä ja asenteista voisi tarjota hedelmällisen pohjan laajemman opimateriaalipaketin suunnitteluun sekä auttaa opettajia tulemaan tietoisemmaksi siitä, millaisia asioita alakouluikäisten lasten kanssa tulisi käsitellä ja miten. Tämän tietoisuuden myötä olisi mahdollista vakiinnuttaa seksuaalikasvatuksen paikkaa myös alakoulun arjessa siten, että yhä nuoremmille oppilaille tarjoutuisi mahdollisuus suvaitsevaan, myönteistä ja yhdenvertaista asennetta kehittävään seksuaalikasvatukseen. Näin voidaan vaikuttaa myös koko koulun tasolla ilmapiiirin kehittämiseen, jossa tilaa sukupuoleen tai seksuaalisuuteen kytkeytyvälle syrjinnälle ei ole.

Useissa tutkimuksissa on todettu, että opettajat kaipaavat lisäkoulutusta seksuaalikasvatuksesta (Milton 2003, 252; Schaalma ym. 2004, 264; WHO 2010, 32; Martínez ym. 2012, 432) sekä lisää hyväksi havaittua oppimateriaalia sen toteuttamisen tueksi (Kontula & Meriläinen 2007, 40). Kuten tämänkin tutkimuksen yhteydessä on todettu, päteviä materiaaliveikkoja on jonkin verran, mutta niiden löytäminen ja tarkoituksenmukainen hyödyntäminen saattaa olla haastavaa, mikäli luokanopettajakoulutukseen ei sisälly lainkaan seksuaalikasvatuksen teemoja.

Yhtä lailla merkityksellistä olisi kerätä tietoa luokanopettajaopiskelijoilta siitä, miten seksuaalikasvatusta toivottaisiin käsiteltäväksi osana opintoja. Sen lisäksi, että seksuaalikasvatuksen sisällyttäminen luokanopettajakoulutukseen tarjoaisi tulevaisuuden opettajille välineitä seksuaalikasvatuksen toteuttamiseen, sen avulla tulevat opettajat pääsisivät pohtimaan omia seksuaalisuuteen liittyviä asenteitaan ja käsityksiään – tällaisten asenteiden tiedostamisen ja reflektoinnin on nähty olevan tärkeä osa seksuaalikasvattajan ammattitaitoa (Milton 2003, 252). Lisäksi seksuaalisuuteen liittyvät asenteet ja oletukset voivat vaikuttaa siihen, millaisia asioita opettajat osana seksuaalikasvatusta käsittelevät tai jättävät käsittelemättä (Mkumbo 2014, 653). Tutkimustietoa alakoulun seksuaalikasvatuksesta tarvitaan, jotta sitä voidaan kehittää edelleen vastaamaan paremmin nykytodellisuuden luomiin vaatimuksiin sekä tukemaan tasavertaisesti jokaisen lapsen ja nuoren omanlaisen seksuaali-identiteetin kehittymistä.

## 5.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimusprosessiin kuuluvat merkittävänä osana tutkijan eettiset pohdinnat sekä tutkimuksen luotettavuuden analysointi. Etenkin laadullista tutkimusta tehdessä on tiedostettava tutkijan subjektiviteetti, ja pyrittävä raportoimaan tutkimuksen etenemisestä ja käytänteistä mahdollisimman selkeästi ja totuudenmukaisesti (Eskola & Suoranta 2014, 211–213). Tutkijan tulee tarkastella etiikkaan kytkeytyviä teemoja koko tutkimuksen ajan jo tutkimusaiheen valinnasta lähtien (Karlsson 2012, 47). Tutkimuseettisen neuvottelukunnan eli TENK:in (2012, 6) mukaan oman tiedeyhteisön laatumia toimintamalleja tulee noudattaa niin itse tutkimusta tehdessä kuin tulosten säilyttämisessä, niiden esittelyssä sekä lopullisen tutkimusprosessin arvioinnissa. Tällä pyritään takaamaan hyvä tieteellinen käytäntö koko tutkimuksen toteutuksen ajan (Karlsson 2012, 47). Tässä tutkimuksessa tavoiteltiin mahdollisimman tarkkaa sekä autenttista raportointia tutkimuksen eri vaiheista, minkä kautta pyrittiin takaamaan kokonaisuudessaan luotettava tutkimusprosessi.

Tutkimusta oli kehittelemässä kaksi tutkijaa, minkä ymmärrettiin olevan osaltaan vahvistava tekijä tutkimuksen eettisyyden sekä luotettavuuden näkökulmasta – tutkijat raportoivat jatkuvasti toisilleen toimistaan tutkimukseen liittyen sekä pohtivat yhdessä kaikkia eettisiä kysymyksiä ja niihin liittyviä valintoja. Seksuaalikasvatusta toteuttaessaan on tärkeää, että sitä harjoittavat kasvattajat ovat tietoisia omista ennakoasenteistaan ja -oletuksistaan (WHO 2010, 32). Ennen tutkimuksen toteutusta tutkijat muun muassa tutustuivat laajasti teemaa käsittelevään kirjallisuuteen sekä keskustelivat seksuaalisuuteen perehtyneiden henkilöiden kanssa tavoitteenaan tulla tietoisiksi omista ajatuksistaan. Täydellinen tietoisuus omista ennakoasenteista ei liene mahdollista, mutta alun ymmärryksen kartoittamisella pyrittiin kuitenkin minimoimaan niiden vaikutus tutkimuksen etenemiseen.

Tutkijat toimivat tutkimuksen eri vaiheissa erilaisissa rooleissa. Oppikokous toteutettiin neljän oppitunnin aikana yhteistyöluokan kanssa, jolloin tutkijoiden rooli saattoi oppilaiden näkökulmasta olla opettajamainen, vaikka korostettiin, että tutkijat ovat paikalla keräämässä oppilaiden arvokkaita ideoita ja kokemuksia, kuten ensimmäisessä vaiheessa kyselylomakkeita täytettäessä. Lasten ja aikuisten välissä on tutkimustilanteessa aina läsnä valtaero (Järvensivu

2007), mutta tutkittavien ja tutkijan välillä ei saisi vallita riippuvuussuhdetta, jollaiseksi opettajan ja oppilaankin suhde voidaan määritellä (Eskola & Suoranta 2014, 55). Tällainen riippuvuussuhde saattaa tehdä tietojen antamisen vapaaehtoisuudesta näennäistä (Eskola & Suoranta 2014, 55), sekä vaikuttaa annettuihin vastauksiin niin, että niitä kaunistellaan tai muokataan sen mukaan, mitä lapsi tulkitsee aikuisen haluavan tai pitävän ”oikeana” vastaustapana (Järvensivu 2007).

Tässä tutkimuksessa valtaeron läsnäolo tiedostettiin lasten kanssa toteutetuissa tutkimusvaiheissa, mutta tutkijat pyrkivät aktiivisesti ottamaan luokassakin opettajan roolista poikkeavan, ulkopuolisen tutkijan roolin. Lapsille ilmaistiin tutkijoiden aito kiinnostus näiden omista ajatuksista, ja korostettiin sitä, että lapset itse ovat omien toiveidensa ja ajatustensa parhaita asiantuntijoita. Lisäksi itse oppikokonaisuutta toteutettaessa pyrittiin luokassa tuomaan esille se, että tutkijat kokeilevat ja oppivat yhdessä lasten kanssa, ja näiden antaman palautteen myötä materiaalia taas kehitetään. Näin pyrittiin rohkaisemaan oppilaita avoimeen ja rehelliseen palautteeseen. Koska tutkijoita oli luokassa kaksi, oli keskustelun otteen säilyttäminen luokkatilanteissa vaivatonta: pelkästään luentomainen opetus olisi myös voinut muodostaa oppilaille kuvaa tutkijoista ensisijaisesti opettajina, kun taas keskusteluissa pyrittiin aktiivisesti luomaan tilaa myös oppilaiden osallistumiselle.

Kuten aiemmin on todettu, haluttiin tässä tutkimuksessa kartoittaa oppilaiden toiveita ja näkemyksiä seksuaalikasvatuksesta, jonka vuoksi tutkimus voidaan asemoida lapsinäkökulmaiseksi (Karlsson 2010, 125). Tutkimukseen osallistuneilla lapsilla ajateltiin olevan arvokkaita ajatuksia juuri oman ikäistensä kokemusmaailmasta sekä seksuaalisuuteen ja sukupuoleen liittyvistä käsityksistä ja tiedon tarpeesta (Karlsson 2010, 121). Näitä toiveita ja ajatuksia pyrittiin selvittämään kyselylomakkeella, jota on myös aiemmin aineistonkeruuta koskevassa luvussa tarkasteltu kriittisesti lapsen osallistumisen mahdollistumisen näkökulmasta. Koska tutkimus haluttiin toteuttaa koulukontekstissa yhteistyössä kokonaisen luokan kanssa, koettiin kyselylomake tehokkaimmaksi aineistonkeruun menetelmäksi. Lisäksi kyselylomakkeen avulla tutkimukseen osallistuneille pystyttiin takaamaan anonymiteetti sekä pyrittiin varmistamaan se, että jokainen osallistuja uskaltaisi ilmaista omat toiveensa ja ajatuksensa – tämä saattaisi erityisesti sek-

suaalikasvatuksen aihealueita käsiteltäessä olla hankalaa esimurrosikäisille lapsille kasvokkain tapahtuvassa haastattelutilanteessa vieraiden ihmisten kanssa. Kyselylomakkeeseen haluttiin sisällyttää kysymyksenasettelultaan mahdollisimman avoimia kohtia, jotta oppilaiden olisi niin halutessaan mahdollista ilmaista ajatuksiaan myös melko vapaasti.

Kyselylomakkeen käyttäminen aineistonkeruumenetelmänä jättää sen vastaajalle rajatun mahdollisuuden aktiivisena tiedon tuottajana toimimiseen, ja tämä tiedostettiin aineistonkeruumenetelmän heikkoutena siihen lopulta päädyttäessä sen muiden etujen vuoksi. Design-prosessin monivaiheisuus mahdollisti kuitenkin sen, että oppilaiden toiveiden pohjalta luotua oppikokonaisuutta päästiin testaamaan ja kehittämään yhdessä oppilaiden kanssa: tällöin lapset pääsivät osallistumaan erilaisiin harjoituksiin sekä antamaan näistä palautetta tutkijoille. Näissä testaamisen ja kehittämisen design-sykleissä lasten rooli todella oli aktiivinen, mikä tutkimuksessa olikin tärkeänä tavoitteena. Samalla lapset pääsivät myös arvioimaan tavallaan itse tutkimusta: sitä, kuinka hyvin oppikokonaisuus vastasi heidän tarpeisiinsa. On toki tiedostettava, että palautelomakkeiden tyyli ja mahdolliset muut tekijät, kuten oppilaiden motivaatio ja halu osallistua oppikokonaisuuden kehittämiseen, vaikuttivat tässäkin lasten tiedon tuottamisen tapaan oleellisesti, mutta mahdollisuuksia osallisuuteen pyrittiin tarjoamaan. Palautteiden ja itse testaamistilanteen perusteella oppilaat kokivat oppikokonaisuuden pääasiassa mieluiseksi, ja parannusehdotukset liittyivät lähinnä aikaraameihin.

Heti tutkimuksen alkuvaiheilla lasten ja nuorten kanssa tutkimusta tehtäessä tulee pohtia, miten sekä lapsilta että vanhemmilta pyydetään tutkimusluvat (Karlsson 2012, 47), sillä ne ovat Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012, 6) mukaan tärkeä osa hyvää tieteellistä käytäntöä. Lisäksi perustuslain (731/1999) sekä lasten oikeuksien mukaan (Yleissopimus lasten oikeuksista 60/1991), lasta on aina kuultava häntä koskevassa päätöksenteossa. Ennen tutkittavien oppilaiden sekä heidän huoltajiensa tutkimussuostumusten keräämistä tutkijat ottivat kuitenkin sähköpostitse yhteyttä tutkimuskoulun rehtoriin, joka myönsi tutkimussuunnitelman perusteella luvan toteuttaa tutkimusta hänen koulussaan. Kunnassa, jossa tutkimus toteutettiin, ei lupaa tällaiseen koululuokassa toteutettavaan tutkimukseen vaadittu hankittavaksi muualta. Karlsson (2012, 47) on esittänyt, että jokaisella tutkimukseen osallistuvalla oppilaalla tulee olla oikeus kieltäy-

tyä tutkimukseen osallistumisesta, joten näin ollen suostumus ainoastaan huoltajalta ei riitä. Tässä tutkimuksessa tutkimusluvut (ks. liite 1 & 2) kerättiin rehtorin myöntämän luvan jälkeen kirjallisesti niin huoltajilta kuin oppilailta itseltään. Tutkimuslupalomakkeeseen liitettiin tiivis selvitys tutkimuksen tavoitteista ja tarkoituksista, lupaus tunnistamattomuudesta sekä annettiin tutkijoiden yhteystiedot, joiden kautta oli halutessaan mahdollista saada lisätietoja tutkimuksesta (Kuula 2011, 104–105, 108).

Tutkimuslupiin ja niiden keräämiseen saattaa lasten ja nuorten parissa tehtävässä tutkimuksessa liittyä erityisiä ristiriitoja, mikäli esimerkiksi huoltaja kieltää osallistumisen tutkimukseen, johon lapsi tai alaikäinen nuori itse tahtois osallistua. Samoin huoltaja saattaa myöntää tutkimusluvan, vaikka lapsi tai nuori ei koki haluavansa osallistua tutkimukseen. (Nieminen 2010, 33) Tässä tutkimuksessa tutkimusluvut annettiin täytettäväksi koteihin, ja luotettiin huoltajien ja lasten keskustelevan tutkimukseen osallistumisesta yhdessä yhteisymmärryksen saavuttamiseksi. Lapsen mahdollisuutta omaan päätöksentekoon haluttiin tukea sillä, että lapselle tarkoitettu tutkimuslupa (liite 2) oli erillisellä sivulla, ja se täytettiin minämuodossa – eli oletuksena oli, että jokainen lapsi saisi täyttää sen itse sen sijaan, että esimerkiksi huoltaja merkitsisi oman lomakkeensa yhteyteen tiedon lapsen suostumuksesta. Kuitenkaan ei voida tietää, miten tutkimuslupalomakkeita on kodeissa täytetty. Yhden oppilaan huoltaja oli kieltänyt tämän osallistumisen tutkimukseen, ja toinen oppilas ei voinut osallistua, sillä tämän tutkimuslupa oli jäänyt palauttamatta joko täytettynä tai täyttämättömänä.

Tämän tutkimuksen aihe – seksuaalikasvatus ja sen toteuttaminen alakoulussa – voi näyttäytyä huoltajille sekä oppilaille jännittävänä, uutena ja jopa vaikeana. Sekä seksuaalisuus että seksuaalikasvatus saatetaan käsitteinä ymmärtää ja tulkita helposti väärin, ja näiden väärinymmärrysten aiheuttamien pelkojen katsotaan joskus estävän seksuaalikasvatuksen toteuttamista kouluissa (WHO 2010, 3). Tutkimuksen tarkoitusta ja merkityksellisyyttä avattiin tutkimuslupahakemuksessa sekä haasteellisia käsitteitä käytiin oppilaiden kanssa yhdessä läpi oppikokonaisuuden alustuksessa (ks. liite 3), minkä toivottiin osaltaan lisäävän osallistujien ymmärrystä tutkittavasta aiheesta. Kommunikointi huoltajien kanssa tapahtui kuitenkin ainoastaan kirjallisten tutkimuslupien muodossa, mikä voi aiheuttaa pohdintaa siitä, saivatko huoltajat riittävästi tietoa tutkimuksen aiheesta

ja tavoitteista. Tutkijoiden yhteystietojen jakamisella pyrittiin luomaan mahdollisuus tarkentavien kysymyksien esittämiseen, mutta tästä huolimatta kukaan ei ottanut tutkijoihin yhteyttä. Yksi vaihtoehtoinen toimintatapa olisi voinut olla esimerkiksi vanhempainillan järjestäminen ennen tutkimuksen toteutusta, jolloin kirjallisen selvityksen lisäksi olisi suullisesti esitelty sekä perusteltu tutkimuksen lähtökohtia – ehkä tällaisessa kasvokkaaisessa kohtaamisessa huoltajien kynnys kysyä mielessä olevia kysymyksiä olisi pienentynyt.

Tarve design-tutkimukselle pohjautuu usein näkemykseen siitä, että tutkittavaa ilmiötä tulisi kehittää, jotta voidaan saavuttaa tulevaisuudessa parempi tilanne (Easterday ym. 2017, 8). Tässä tutkimuksessa pyrittiin kehittämään alakoulun seksuaalikasvatusta niin, että se vastaisi paremmin oppilaiden tarpeisiin. Lisäksi tutkimuksen avulla kartoitettiin ja hahmotettiin alakoulua seksuaalikasvatuksen kenttänä – aiempi, suomalaisen peruskoulun kontekstissa toteutettu tutkimus on keskittynyt pääsääntöisesti yläkouluikäisiin nuoriin sekä kouluissa toimiviin aineenopettajiin. Design-tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää 5.–6. luokkalaisten seksuaalikasvatukseen liittyviä toiveita ja käsityksiä sekä luoda, testata ja kehittää näiden pohjalta uutta oppikokonaisuutta alakoulun seksuaalikasvatukseen. Tutkimukselle asetettujen tutkimuskysymysten sekä tavoitteiden koettiin toteutuneen, sillä syklisen kehittämisen pohjalta hahmotettiin prosessin lopputulokseksi alakoulun seksuaalikasvatuksen tukena toimivat suositukset, joita jokainen opettaja voi halutessaan hyödyntää soveltaen niitä oman luokkansa tarpeiden mukaan.



## 6 LÄHTEET

- Anderson, T. & Shattuck, J. 2010. Design-based research: A decade of progress in education research? *Educational Researcher*, 41(1), 16–25.
- Anttila, A. 2012. "Kiitos jo etukäteen!" - Poikien kirjoituksia heitä askarruttavista seksiasioista. Teoksessa O. Kontula (toim.) *Mitä pojat todella haluavat tietää seksistä. Tehoa poikien seksuaaliopetukseen (PoikaS-hanke)*. Helsinki: Väestöliitto, 15–60.
- Bildjuschkin, K. & Ruuhilahti, S. 2008. *Seksiä vaatteet päällä*. Helsinki: Tammi.
- Buchanan, R. 2001b. Design research and the New learning. *Design issues*, 17(4), 3–23.
- Cacciatore, R. 2006. Lasten ja nuorten seksuaalisuus. Teoksessa D. Apter, L. Väisälä & K. Kaimola (toim.) *Seksuaalisuus*. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim, 205–225.
- Design-Based Research Collective. 2003. Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher* 32(1), 5–8.
- Easterday, M., Rees Lewis, D. & Gerber, E. M. 2014. *Design-based research process: Problems, phases, and applications*. Boulder, CO: International Society of the Learning Sciences.
- Easterday, M., Rees Lewis, D. & Gerber, E. 2016. The logic of the theoretical and practical products of design research. *Australasian Journal of Educational Technology*, 32(4), 125–144.
- Easterday, M., Rees Lewis, D. & Gerber, E. 2017. The logic of design research. *Learning: Research and Practice*, 1–30.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. (10. Uud. P. ed.). Tampere: Vastapaino.
- Freud, S. 1971. *Seksuaaliteoria*. Jyväskylä: K. J. Gummerus Osakeyhtiö Kirjapaino.
- Garcia, C. K. 2015. Sexual health education in Quebec schools: A critique and call for change. *The Canadian Journal of Human Sexuality*, 24(3), 197–204.

- Halonen, M., Reyes, M. & Kontula, O. 2014. Poikanäkökulma seksuaaliopetukseen – kasvattajan opas. [https://vaestoliitto-fi-bin.directo.fi/@Bin/ccfb77d8d4b29558e39b56c928af3fe8/1549546774/application/pdf/3138621/PoikaS%20Kasvattajan%20opas\\_web.pdf](https://vaestoliitto-fi-bin.directo.fi/@Bin/ccfb77d8d4b29558e39b56c928af3fe8/1549546774/application/pdf/3138621/PoikaS%20Kasvattajan%20opas_web.pdf) (luettu 31.8.2019)
- Hilton, G. 2003. Listening to the boys: English boys' views on the desirable characteristics of teachers of sex education. *Sex Education* 3: 33–45.
- Hilton, G. 2007. Listening to the boys again: An exploration of what boys want to learn in sex education classes and how they want to be taught. *Sex Education*, 7(2), 161–174.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita (13. Uud. P. ed.). Helsinki: Kirjayhtymä.
- Ilmonen, K. & Korhonen, E. 2016. Oikeus omaan seksuaalisuuteen. Teoksessa S. Ingman-Friberg & R. Cacciatore (toim.) *Keho on leikki – Avain luonnolliseen seksuaalikasvatukseen alle kouluikässä*. Helsinki: Duodecim, 110–112.
- Ingman-Friberg, S. & Cacciatore, R. 2016. *Keho on leikki. Avain luonnolliseen seksuaalikasvatukseen alle kouluikässä*. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.
- IPPF. 1995. Charter on Sexual and Reproductive Rights. London. [https://www.ippf.org/sites/default/files/ippf\\_charter\\_on\\_sexual\\_and\\_reproductive\\_rights\\_guidelines.pdf](https://www.ippf.org/sites/default/files/ippf_charter_on_sexual_and_reproductive_rights_guidelines.pdf) (luettu 5.11.2019)
- IPPF. 2008. Sexual rights: an IPPF declaration. London. [https://www.ippf.org/sites/default/files/sexualrightsippfdeclaration\\_1.pdf](https://www.ippf.org/sites/default/files/sexualrightsippfdeclaration_1.pdf) (luettu 5.11.2019)
- James, A. & James, A. 2008. *Key concepts childhood studies*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Jyrkiäinen, A. & Koskinen-Sinisalo, K. 2017. Yhteisöllisen kirjoittamisen työtapaa design-tutkimus opetuksen kehittämisen välineenä. Teoksessa V. Korhonen, J. Annala & P. Kulju (toim.) *Kehittämisen palat, yhteisöjen salat. Näkökulmia koulutukseen ja kasvatukseen*, 181–203.
- Järvensivu, M. 2007. Lapset lomaketutkimuksen vastaajina. Helsinki: Tilastokeskus. [https://www.stat.fi/artikkelit/2007/art\\_2007-04-12\\_002.html?s=0](https://www.stat.fi/artikkelit/2007/art_2007-04-12_002.html?s=0) (luettu 1.11.2019)

- Jääskeläinen, L., Hautakorpi, J., Onwen-Huma, H., Niittymäki, H., Pirttijärvi, A., Lempinen, M. & Kajander, V. 2015. Tasa-arvotyö on taitolaji. Opas sukupuolten tasa-arvon edistämiseen perusopetuksessa. Tampere: Suomen yliopistopaino.
- Kakkuri-Knuuttila, M. & Heinlahti, K. 2006. Mitä on tutkimus?: Argumentaatio ja tieteenfilosofia. Helsinki: Gaudeamus.
- Karlsson, L. 2010. Lapsinäkökulmainen tutkimus ja aineiston tuottaminen. Teoksessa: K. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.) Missä lapsuutta tehdään. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 121–141.
- Karlsson, L. 2012. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa: L. Karlsson & R. Karimäki (toim.) Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 17–63.
- Karvinen, M. & Venesmäki, E. 2019. Tilaa moninaisuudelle! Opas seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjen yhdenvertaisuuden edistämiseen. Seta ry. <https://www.dropbox.com/s/nxuv9rfu011my65/Tilaa%20moninaisuudelle%21%20-opas%202019.pdf?dl=0> (luettu 13.10.2019)
- Kontula, O. 1997. Yläasteiden sukupuolikasvatus lukuvuonna 1995–1996. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 1997: 3. Helsinki: Edita
- Kontula, O. 2010. The evolution of sex education and students' sexual knowledge in Finland in the 2000s. *Sex Education*, 10(4), 373–386.
- Kontula, O. & Meriläinen, H. 2007. Koulun seksuaalikasvatus 2000-luvun Suomessa. Helsinki: Väestöliitto.
- Korteniemi-Poikela, E. & Cacciatore, R. 1999. Seksuaalisuuden portaat: Opetuspaketti peruskoulun 1.–9. luokille. Helsinki: Opetushallitus.
- Korteniemi-Poikela, E. & Cacciatore, R. 2010. Portaita pitkin: opas vanhemmille. WSOY.
- Korteniemi-Poikela, E. & Cacciatore, R. 2015. Seksuaalisuuden portaat. Helsinki: Opetushallitus.
- Korteniemi-Poikela, E. & Cacciatore, R. 2019. Rakkaus, ilo, rohkeus: Seksuaalisuuden portaat. Helsinki: Minerva.
- Kronqvist, E. & Pulkkinen, M. 2007. Kehityopsykologia: Matkalla muutokseen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys (2. uud. p.). Tampere: Vastapaino.

- Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta. 609/1986. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1986/19860609#a30.12.2014-1329> (luettu 14.9.2019)
- Laru, S., Riihonen, R. & Cacciatore, R. 2016. Lapsen psykososiaalisen kehityksen tukeminen. Teoksessa S. Ingman-Friberg & R. Cacciatore (toim.) *Keho on leikki – Avain luonnolliseen seksuaalikasvatukseen alle kouluikässä*. Helsinki: Duodecim, 113–119.
- Lehtonen, J. 2005. Heteroita oomme kaikki? Kasvatuksen heteroseksuaalinen normi. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino, 62–86.
- Lind, S. 2019. Tasaseks – Seksuaalikasvatuksen uusi suunta. <https://tasaseks.fi/> (luettu 21.11.2019)
- Liinamo, A. 2005. Suomalaisnuorten seksuaalikasvatus ja seksuaaliterveys opilaan ja koulun näkökulmasta. Arviointia terveyden edistämisen viitekehyksessä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Martínez, J. L., Carcedo, R. J., Fuertes, A., Vicaro-Molina, I., Fernández-Fuertes, A. A. & Orgaz, B. 2012. Sex education in Spain: Teachers' views of obstacles. *Sex Education*, 12(4), 425–436.
- Milton, J. 2003. Primary school sex education: views and experiences of teachers in four primary schools in Sydney, Australia. *Sex Education* 3(3), 241–256.
- Mkumbo, K. A. 2010. What Tanzanian young people want to know about sexual health; implications for school-based sex and relationships education. *Sex Education*, 10(4), 405–412.
- Mkumbo, K. A. 2014. Students' attitudes towards school-based sex and relationships education in Tanzania. *Health Education Journal*, 73(6), 642–656.
- Mäkinen, A. & Teikari, K. 2013. Luokanopettajien valmiudet seksuaalikasvatukseen. Pro gradu -tutkielma. Kasvatustiede. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Nieminen, L. 2010. Lasten ja nuorten tutkimus: oikeudellinen tarkastelu. Teoksessa H. Lagström, N. Rautanen, & K. Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Helsinki: Yliopistopaino, 25–42.
- Nieveen, N. & Folmer, E. 2013. Formative evaluation in educational design research. Teoksessa T. Plomp & N. Nieveen (toim.) *Educational design research*. SLO. Netherlands Institute for Curriculum Development, 153–169.

- Novitsky, A. 2016. Kuuluuko seksuaalikasvatus kaikille. Teoksessa S. Ingman-Friberg & R. Cacciatore (toim.) *Keho on leikki – Avain luonnolliseen seksuaalikasvatukseen alle kouluikässä*. Helsinki: Duodecim, 137–146.
- Nummelin, R. 1995. Seksuaalisuus nuoruusiän seksuaalikasvatuksessa. Kasvatustieteen lisensiaattitutkimus. Kasvatustieteen laitos. Helsingin yliopisto.
- Nykänen, M. 1996. Näkemyksiä ala-asteen seksuaaliopetuksesta: Mieluummin kuukausia etukäteen kuin vuosia liian myöhään. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus. Helsinki: Next Print Oy.
- Perustuslaki 731/1999, Perustuslaki. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731> (luettu 15.9.2019)
- Plomp, T. 2010. Educational Design Research: An Introduction. Teoksessa: T. Plomp & N. Nieveen (toim.). 2010. *An Introduction to Educational Design Research*. Enschede: SLO. 9–36.
- Raunio, K. 1999. Positivismi ja ihmistiede. Sosiaalitutkimuksen perustat ja käytännöt. Gaudeamus.
- Renold, E. 2005. *Girls, boys and junior sexualities: exploring children's gender and sexual relations in the primary school*. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Ruuhilahti, S. & Åhman, S. 2019. Pi(m)ppelipom. Nektaria ry. <http://www.nektaria.fi/site/pimppelipom/> (luettu 20.11.2019)
- Saloheimo, A. 2016. Äijätyttöjä ja prinsessapoikia. Teoksessa S. Ingman-Friberg & R. Cacciatore (toim.) *Keho on leikki – Avain luonnolliseen seksuaalikasvatukseen alle kouluikässä*.
- Schaalma, H. P., Abraham, C., Gillmore, M. R. & Kok, G. 2004. Sex education as health promotion: What does it take? *Archives of Sexual Behavior* 33: 259–269.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukausepäilyjen käsitleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. [https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf) (luettu 30.10.2019)
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

- Uusitalo, H. 1991. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. Helsinki: WSOY.
- van den Akker, J. 1999. Principles and Methods of Development Research. Teoksessa J. van den Akker, R.M. Branch, K. Gustafson, N. Nieveen & T. Plomp (toim.) Design Approaches and Tools in Education and Training. Springer, Dordrecht, 1–14.
- Verdure, F., Rouquette, A., Delori, M., Aspee, F. & Fanello, S. 2010. Teenagers' views and needs on sexual and emotional education. Survey among 15- to 16-year-old boys and girls. Archives De Pediatrie: Organe Officiel De La Societe Francaise De Pediatrie, 17(3), 219–225.
- Vilkka, H. 2010. Sukupuolen ja seksuaalisuuden kohtaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Välimaa, R. 2004. Terveystieto ja seksuaaliopetus – haaste oppilaan ja opettajan oppimiselle. Teoksessa E. Kosunen & M. Ritamo (toim.) Näkökulmia nuorten seksuaaliterveyteen. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus STAKES. Raportteja 282. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy, 137–158.
- WHO. 2010. Seksuaalikasvatuksen standardit Euroopassa. Suuntaviivat poliittisille päättäjille, opetus- ja terveydenhoitoalan viranomaisille ja asiantuntijoille. Helsinki: Valopaino Oy. <http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/80220/039844e2-c540-4e81-834e-6f11e0218246.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (luettu 3.9.2019)
- Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014, Yhdenvertaisuuslaki. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141325> (luettu 12.10.2019)
- Yleissopimus lapsen oikeuksista 60/1991. <https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060> (luettu 12.10.2019)

Tutkimussuostumus 5. luokan huoltajille

Hei kotiväki,

Olemme Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoita ja toteutamme pro gradu -tutkielmaamme **\*koulun nimi\*** viidennellä luokalla. Tutkielman tarkoituksena on kartoittaa oppilaiden käsityksiä ja toiveita seksuaalikasvatuksen aihepiirien opetusta koskien. Saa-dun tiedon sekä opetussuunnitelman pohjalta luodaan lyhyt oppikokonaisuus, jonka avulla pyritään vastaamaan ajankohtaisiin kysymyksiin, tarjoamaan tietoa omasta kas-vusta ja kehityksestä sekä vahvistamaan myönteisen minäkuvan kehitystä. Tällä suostu-muksella pyydämme lupaa kerätä lapseltanne tietoa kyselylomakkeen avulla. Kyselyyn vastataan nimettömänä ja aineistoa käsitellään kaikissa tutkimuksen vaiheissa luottamuk-sellisesti niin, että lasten tai koulun nimet eivät käy ilmi. Kyselyaineisto kerätään luokassa viikolla 19. Syksyn aikana luokassa toteutetaan tutkielmaan kuuluva oppikokonaisuus.

Tutkielman tavoitteena on tarkastella seksuaalikasvatusta oppilaan näkökulmasta eli ke-rätä tietoa siitä, mitä oppilaat haluavat käsiteltävän opetuksessa ja miten. Seksuaalikas-vatus on osa peruskouluissa toteutettavaa opetussuunnitelmaa ja kuuluu vuosiluokkien 3.–6. sisältöalueisiin. Seksuaalikasvatukseen voidaan katsoa kuuluvaksi omaan kasvuun ja kehitykseen sekä turvallisuuteen, tunteisiin, itsetuntoon ja -kunnioitukseen liittyvät tee-mat.

Oppilas \_\_\_\_\_ (nimi)

- saa osallistua tutkimukseen
- ei saa osallistua tutkimukseen

Huoltajan allekirjoitus ja nimenselvennys

\_\_\_\_\_

Vastaamme mielellämme kaikkiin tutkielmaan liittyviin kysymyksiinne ja kiitämme yh-teistyöstä.

Aino Jokinen **\*puhelinnumero\*** & Viivi Kela **\*puhelinnumero\***

Tampereen yliopisto

## Liite 2: Tutkimuslupahakemus oppilaille

Liite 2(6)

### Lupalomake oppilaalle

Luokassani tehdään kevään ja syksyn aikana Tampereen yliopiston tutkimus, joka käsittelee seksuaalikasvatusta. Tutkimus toteutetaan täysin nimettömänä.

Minä \_\_\_\_\_ (nimi)

- osallistun tutkimukseen
- en osallistu tutkimukseen



Käsitteet avattiin seuraavin tavoin, mutta keskustelunomaisesti luokassa ennen kyselyn toteuttamista. Tukena oli prezi-esitys.

**Seksi ja ehkäisy** Seksi on toimintaa, joka tuottaa nautintoa. Seksistä voi nauttia yksin, jolloin se on esimerkiksi haaveilua, fantasioita tai itsetyydytystä. Seksistä voi nauttia myös yhdessä toisen ihmisen kanssa esimerkiksi hyväilemällä tai rakastelemalla. Ehkäisyllä tarkoitetaan erilaisia keinoja ja välineitä, joilla vältetään sukupuolitautilien tarttuminen sekä estetään raskauden alkaminen.

**Murrosikä** on ihmisen kehityksen jakso, johon liittyy paljon fyysisiä sekä henkisiä muutoksia, kasvua ja kehitystä: keho muuttuu ja tunteet voivat myllertää, tämä on normaalia ja kuuluu asiaan. Ajankohta vaihtelee paljon, alkaa usein nuorilla hyvin eri iässä.

**Tasa-arvo** Kaikkia nuoria, ympäri maailman, sukupuolesta, ihonväristä, seksuaalisesta suuntauksesta tai terveydentilasta riippumatta koskevat seksuaalioikeudet. (Väestöliitto) Meillä on lakeja, jotka määrittelevät tasa-arvoa ja estävät syrjintää, näitä esimerkiksi yhdenvertaisuuslaki.

**Sukupuoli (koettu ja biologinen)** Sukupuolta on pitkään määritelty ainoastaan biologiselta kannalta tarkoittaen sitä, että biologisesti fyysisten eroavaisuuksien voidaan erottaa kaksi sukupuolta, mies ja nainen. Kuitenkin nykyään ja tässä tutkimuksessa ajatellaan niin, että biologisen sukupuolen lisäksi on koettu sukupuoli, joka tarkoittaa sitä, että jokaisella ihmisellä on myös kokemus siitä, miten hän sukupuolensa käsittää, eikä se aina ole sama kuin biologinen sukupuoli, ja se voi olla muutakin, kuin mies tai nainen.

**Tunteet** Kaikille varmasti tuttu käsite, vaikuttaa kaikkien ihmisten jokapäiväiseen elämään ja siihen, miten toimitaan muiden ihmisten kanssa. Kaikki tunteet ovat hyväksytyjä, vaikka voivatkin tuntua välillä vaikeilta. Tunteiden tunnistamista, käsittelemistä ja hallitsemista voi ja kannattaa harjoitella.

**Itsetunto** rakentuu lapsuudesta saakka ja se kehittyy koko elämän ajan. On tavallista, että se vaihtelee ja välillä se saa kolauksiakin. Etenkin murrosiässä itsetunto voi heitellä paljon, koska kehossa ja mielessä tapahtuu paljon isoja asioita, joihin suhtautuminen ja tottuminen vie aikansa. Hyvän itsetunnon myötä on helpompi suhtautua itseensä ja muihin lempeästi ja hyväksyvästi. Tällöin voi tunnustaa omia virheitä ja mokia, mutta silti pohjimmiltaan pitää itseään hyvänä tyyppinä.

**Turvataidot ja seksuaalinen häirintä** Seksuaalinen häirintä on kaikkea seksuaalissävyytteistä mikä tuntuu itsestä pahalta – sitä voivat olla puheet, viestit, kosketus, häiritsevä katse. Se saa olon tuntumaan epämukavalta, eikä se ole koskaan hyväksyttävää. Turvataidoilla tarkoitetaan sitä, että tuntee omat rajansa, tietää, että omassa kehossa on yksityisiä alueita, joiden kosketuksesta ja puhumisesta päättää jokainen itse. Turvataitoihin kuuluu se, että tietää mitä tehdä, mikäli joku koskee tai käyttäytyy muuten häiritsevästi.

**Sukupuoliroolit** sisältävät ajatuksia siitä, millaisia ihmisten mielestä tietyn sukupuolen edustajien tulisi olla. Monet elokuvat ja sarjat esimerkiksi esittävät ja vahvistavat näitä, mutta myös kyseenalaistavat ja rikkovat. Sukupuoliroolit eivät välttämättä ole sinänsä ongelmallista, mutta jos koetaan mahdottomana kaikki näiden roolien ulkopuolinen toiminta, niin nämä voivat olla rajoittavia ja ahdistavia. Sukupuoliin liittyvät **stereotyyppit** tarkoittavat sitä, millaisia tavallisesti ajatellaan esim. tyttöjen ja poikien ominaisuuksiltaan olevan – usein tytöillä/naisilla on vaikka elokuvissa heikon pelastettavan kaunotaren rooli, kun taas rohkea ja vahva sankari on poika/mies.

**Seksuaalinen suuntautuminen** on ominaisuus, joka kertoo siitä, kehen ihminen ihasuu, rakastuu, tuntee emotionaalista ja/tai seksuaalista vetovoimaa. Hetero, homo, bi, pan (sukupuoli ei vaikuta), queer ja monet muut. On luonnollista, että oman seksuaalisen suuntautumisen selkiytymiseen voi liittyä monenlaisia tunteita ja ajatuksia.

## Tutkimus 5. luokkalaisten seksuaalikasvatuksesta

1. **Totta vai tarua?** Ympyröi mielestäsi oikea vaihtoehto.

Jokainen saa olla juuri sellainen kuin haluaa.

**Totta Tarua**

Elokuvista ja sarjoista saa todenmukaisen kuvan seurustelusta.

**Totta Tarua**

Homoseksuaalisuudella tarkoitetaan vain miehen kiinnostusta toiseen mieheen.

**Totta Tarua**

Ihminen voi kokea olevansa vain tyttö tai poika.

**Totta Tarua**

On normaalia, että tytölle alkaa kasvamaan kainalokarvoja.

**Totta Tarua**

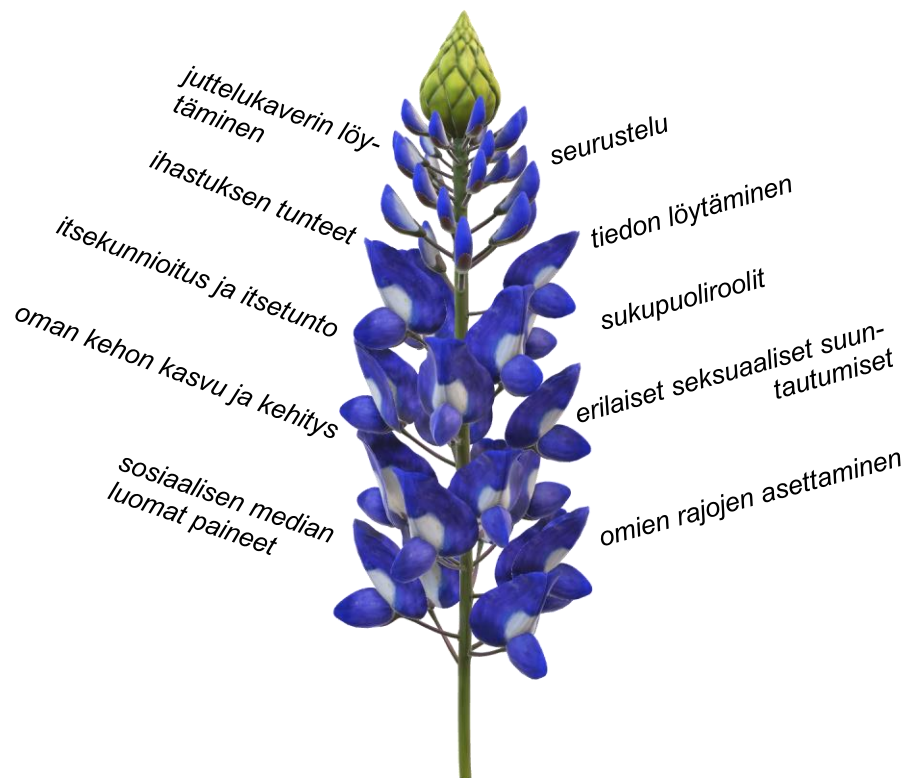
Seksi kiinnostaa kaikkia.

**Totta Tarua**

Erialaisten ihmisten ymmärtäminen on tärkeää.

**Totta Tarua**

2. Mitkä kukan terälehdillä olevista seksuaalikasvatuksen aiheista kiinnostavat sinua juuri tällä hetkellä? Ympyröi vähintään kaksi.



3. Jos SINÄ olisit opettaja, millaisen seksuaalikasvatustunnin pitäisit? Mitä aiheita käsiteltäisiin?

---

---

---

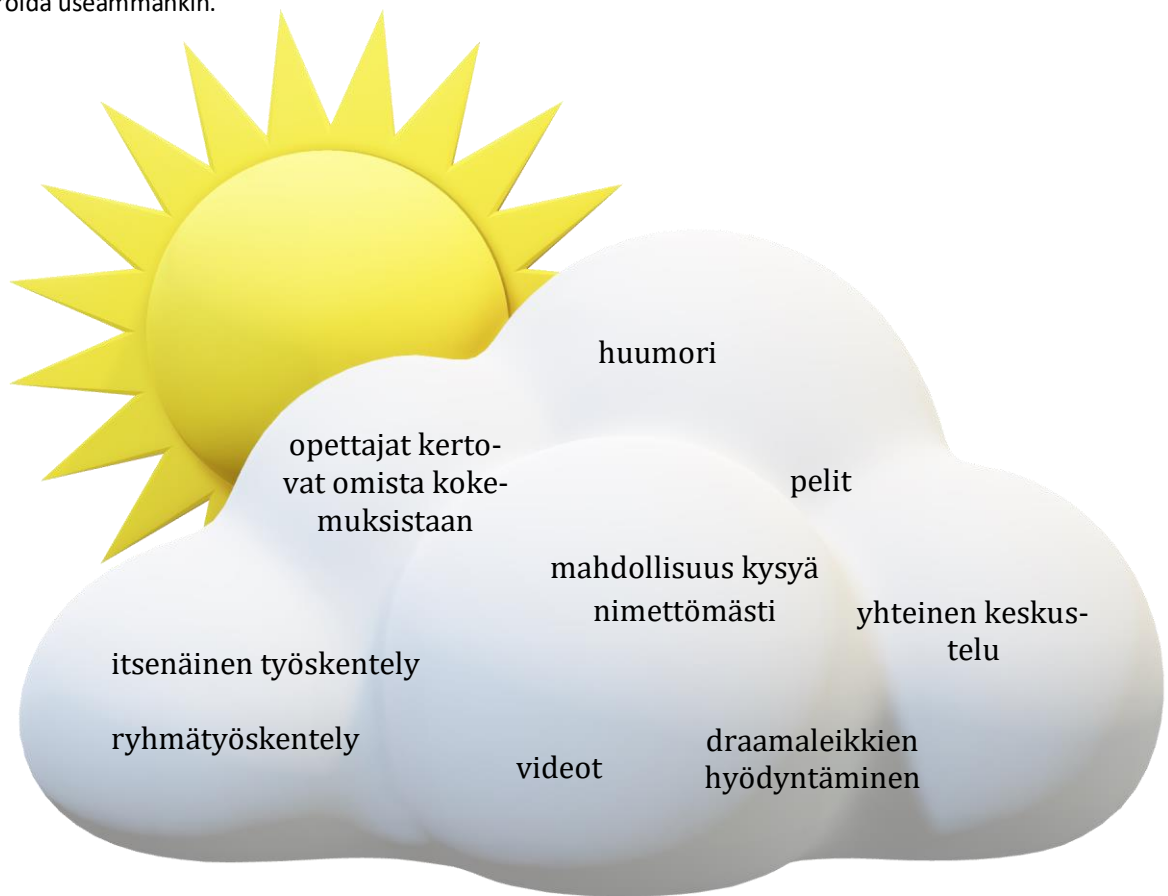
---

---

---

---

4. Millaisista palasista koostuu unelmiesi oppitunti? Ympyröi pilvestä vähintään 4 sanaa. Voit ympyröidä useammankin.



4. Haluaisitko, että opetusta yhdistetään toiseen oppiaineeseen? **Kyllä** ☐ **Ei** ☐  
Jos kyllä, niin mihin? Musiikki, kuvataide, liikunta, käsityö...

---

---

---

---

5. Erityisesti näistä asioista haluaisin kuulla lisää

---

---

---

---



**Tunnilla oli mielestäni turvallinen ilmapiiri.**

Eri mieltä   Jokseenkin eri mieltä   Jokseenkin samaa mieltä   Samaa mieltä



**Anonyymien kysymysten esittämiseen oli mielestäni riittävästi aikaa.**

Eri mieltä   Jokseenkin eri mieltä   Jokseenkin samaa mieltä   Samaa mieltä



Piirissä keskustelu ja työskentely tuntui minusta...  
(esim. luontevalta, hankalalta, kiusalliselta, mukavalta)

A large, empty rectangular text box with a light beige background, intended for a response.

**Sana vapaa! Mistä erityisesti pidit tai et pitänyt?**

A large, empty rectangular text box with a light beige background, intended for a response.

**KIITOS AJATUKSISTASI, NE OVAT MEILLE  
TÄRKEITÄ!**

**MITEN MENI?**  
**PALAUTE**  
**PÄIVÄ 2**

Väite	1 eri mieltä	2 jokseenkin eri mieltä	3 jokseenkin samaa mieltä	4 samaa mieltä
Mielestäni ryhmätöitä tehtiin riittävästi.				
Tunneilla oli mielestäni turvallinen ilmapiiri. Yhteinen keskustelu tuntui minusta ikävältä (esimerkiksi kiusalliselta).				
Helppiheitto (pelillisyyys) toi päivään mielestäni mukavaa vaihtelua.				
Sana vapaa! Risuja ja ruusuja mistä vain.				

Mikä oli sinulle MIELUISIN osuus tiistain ja keskiviikon aikana? Ympyröi.

MINUUDEN MANDALA	HELPPI-HEITTO	PANEELI-KESKUSTELU
ANONYYMIT	AFORISMIN KEKSIMINEN	

Mikä oli sinulle EPÄMIELUISIN osuus tiistain ja keskiviikon aikana? Ympyröi.

MINUUDEN MANDALA	HELPPI-HEITTO	PANEELI-KESKUSTELU
ANONYYMIT	AFORISMIN KEKSIMINEN	